



**Maria Manuela de
Jesus Bornes**

**Conto de Fadas:
O imaginário na aprendizagem da lectoescrita**



**Maria Manuela de
Jesus Bornes**

**Conto de Fadas:
O imaginário na aprendizagem da lectoescrita**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora, Maria de Fátima Mamede de Albuquerque, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus netos, Gabriel, Gaspar, Gustavo e Tomás que são o centro do meu mundo e a razão mais forte e próxima da minha preocupação com o futuro.

Dedico-o também ao meu marido, meu amor, meu apoio, meu ânimo.

À Andrea, ao Paulo, à Mathilde e ao Ivo porque são os meus meninos.

o júri

presidente

Prof. Doutor José Joaquim Costa Cruz Pinto
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Fraga de Azevedo
professor associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutor Armindo Teixeira Mesquita
professor associado da Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro

Prof. Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça
professora auxiliar da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

Prof. Doutora Maria de Fátima Mamede de Albuquerque
professora auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

A todos os desenhadores de utopias, seres que acreditam no devir e nos poderes invisíveis de homens e mulheres que todos os dias recriam a esperança;

A todos os ouvintes e contadores de histórias seres que valorizam o espaço da criação e do devaneio;

À minha Professora da 1ª classe, Professora Margarida Augusta de Pinho porque com ela aprendi que a escola pode e deve ser uma fonte de amor;

Às centenas de alunos que vi crescer porque encheram os momentos que passei na escola de vida e de afectos, dando sentido e encanto a esta profissão que escolhi;

Aos encarregados de Educação de todos os alunos que tive porque guardo as suas palavras de reconhecimento no canto mais profundo dos afectos;

Aos alunos que fizeram parte deste estudo e aos seus encarregados de educação pela disponibilidade e apoio incondicional;

À minha mãe, aos meus irmãos, aos meus sobrinhos e aos meus sobrinhos-netos porque eles possuem os laços que me ligam à vida;

À memória do meu pai que contava histórias, horas a fio, sem nunca se cansar. Com elas aprendi que a verdadeira inteligência passa pela capacidade de adaptação ao irremediável e pelo contorno dos obstáculos inultrapassáveis;

Ao Ivo que partilhou comigo todas as preocupação relativas à concretização deste trabalho;

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Mamede de Albuquerque porque entre a generosidade e a lucidez, entre o humor e a responsabilidade aceitou orientar-me na construção desta tese e tem escolhido os melhores caminhos para que eu possa chegar a um final feliz neste estudo onde entram contos de fadas.

Ao meu marido porque está sempre comigo.

palavras-chave

Imaginário, conto de fadas, aprendizagem, leitura e escrita

resumo

Esta investigação, cujo estudo empírico se desenvolveu através de um projecto de investigação-acção, numa turma do 1º ano de escolaridade, da Escola dos Combatentes em Ovar, no ano lectivo de 2008/2009 e cuja professora é, simultaneamente, a investigadora, parte do pressuposto de que a descoberta e compreensão da natureza, função e funcionamento do nosso sistema de escrita faz uso de processos racionais mas não dispensa a intervenção de processos afectivos que se inscrevem na área do imaginário e tenta compreender de que forma a exploração do conto de fadas em sala de aula associada à utilização de técnicas do método global pode influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita na referida turma.

O estudo tem como objectivos reabilitar o imaginário no âmbito da Educação e enfrentar os índices de insucesso escolar no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita nos dois primeiros anos de escolaridade.

Inicia-se esta tese com uma abordagem às questões teóricas que norteiam a investigação, nomeadamente, no que se refere ao imaginário, ao conto de fadas e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados indicam que à excepção de uma criança que apresentava problemas de natureza cognitiva, o sucesso académico das crianças desta turma foi de 100% quer no final do 1º ano quer no final do 2º ano de escolaridade. De todas as crianças da turma, 79,1% atingiram, no final do 1º ano, um nível de proficiência na leitura e na escrita semelhante ao que é expectável para o final do 2º ano de escolaridade.

keywords

Imaginary, fairytales, learning, Writing, reading

abstract

This research whose empirical study is developed through a project of Research-action in a class of the 1st grade at Escola dos Combatentes, in Ovar, during the school year 2008/2009, and whose teacher is also the research assumes that the discovery and understanding of the nature, function and operation of our writing system makes use of rational processes but does not do without intervention of emotional and creative processes that enroll in the imaginary area and try to understand how the use of fairy tales in the classroom associated with the use of techniques of the global method can influence the learning of reading and writing in that class.

The study aims to rehabilitate the imaginary in education and tackling the school failure rates in relation to reading and writing in the first two years of schooling. It starts with an approach to the theoretical questions that guide this study, in particular with regard to imaginary, the fairy tale and learning of reading and writing. Except for a child who had cognitive problems, academic success of the children in class was 100% at the end of 2nd grade. At the end of 1st grade 79.1% of the children in this class achieved a level of proficiency in reading and writing similar to that expected at the end of the 2nd grade.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
O IMAGINÁRIO	15
Uma força desconsiderada	15
O Homem: Um Ser Imaginante	20
CONTO DE FADAS	31
O fio da meada: Procurando a origem dos contos	31
O estudo de Vladimir Propp	38
Psicanálise do conto de fadas: A obra de Bruno Bettelheim	43
A abordagem de von Franz: uma perspectiva Junguiana	51
O Imaginário e o Conto de Fadas na Educação	59
Conto de Fadas e Literatura para a Infância na escola	65
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	75
O insucesso na aprendizagem da lectoescrita	75
À procura de estratégias para o sucesso	80
O papel dos professores no combate ao insucesso	85
A aprendizagem da leitura	90
Estratégias a utilizar no trabalho de campo	97

ESTUDO EMPÍRICO	109
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	111
O Problema, a questão central e os objectivos	111
Opção metodológica	113
Design do estudo empírico: Investigação-acção	115
Técnicas de recolha de dados	116
Apresentação e discussão dos resultados	116
Validade e credibilidade do estudo	117
Perspectiva ética e deontológica	118
O contexto	119
TRABALHO DE CAMPO	123
Técnicas e estratégias a utilizar no trabalho de campo	123
Planos de aulas, descrições e reflexões	124
Escrita de textos	234
Leitura de contos	249
Declamação de poemas	259
Compreensão na leitura e interacção com a Matemática	263
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	269
Características da análise e dos dados	269
Proficiência na leitura	270
Análise dos textos escritos pelas crianças	279
Desenvolvimento do imaginário	282
CONCLUSÃO	291
BIBLIOGRAFIA	301
ANEXOS	309

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

1.	Análise psicométrica da Prova de Reconhecimento de Palavras	270
2.	Resultados obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro de acordo com os percentis definidos para o 1º ano.....	271
3.	Gráfico dos resultado obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de acordo com os percentis definidos para o 1º ano	272
4.	Resultados obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro de acordo com os percentis definidos para o 2º ano.....	272
5.	Gráfico dos resultado obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de acordo com os percentis definidos para o 2º ano	273
6.	Transformação das pontuações directas em pontuações derivadas de classe da Prova de Compreensão leitora	274
7.	Interpretação das pontuações derivadas de classe da Prova de Compreensão leitora.....	274
8.	Classificação total e distribuição por classes dos resultados da Prova de Compreensão leitora.....	275
9.	Distribuição dos resultados da turma na prova de compreensão leitora, por classes.....	275
10.	Nível de respostas certas em cada pergunta.....	276
11.	Percentagem de respostas certas a cada pergunta da ficha de interpretação.	278
12.	Resultados da turma de acordo com as categorias definidas.	281
13.	Extractos dos textos com o título:”Se eu visse a rainha das neves”	285
14.	Extractos dos textos: “Uma história mágica” ou “ O sapato mágico”	288

INTRODUÇÃO

A crescente complexificação social reivindica da escola exigências cada vez maiores, tanto no que respeita à formação académica dos alunos, como no que respeita à sua educação para a cidadania. Ao mesmo tempo que a escola perde o seu papel de exclusividade na transmissão de conhecimentos, novos âmbitos se lhe abrem, novos campos de acção, onde deverá desempenhar papéis cada vez mais abrangentes. Esta realidade exige da escola a sua necessária e urgente adaptação, o que implica não só a definição de novos objectivos mas também a procura de métodos e processos que permitam atingi-los. Ora, a escola deverá responder aos desafios da sociedade, mas também à realização pessoal de cada aluno potenciando o seu caminho para a felicidade. Então, um dos primeiros passos deverá passar por um esforço sério no sentido de se afastar do seu tradicional papel de reprodutora das desigualdades sociais garantindo o sucesso académico a todos os alunos.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o maior índice de insucesso escolar situa-se nos dois primeiros anos de escolaridade. De acordo com as Estatísticas da Educação de 1999/2000 do Ministério da Educação (DAPP e GIASE), o segundo ano de escolaridade apresentava uma taxa de insucesso de 15%. Ainda de acordo com as estatísticas do Ministério da Educação, no ano lectivo de 2002/2003, a taxa de insucesso, no 2.º ano de escolaridade, foi de 13,8%.

Os índices de insucesso escolar, nos dois primeiros anos de escolaridade, que se ligam a dificuldades na aprendizagem da lectoescrita e a secundarização de que tem sido alvo o imaginário no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituem-se como problemas merecedores da preocupação de toda a sociedade mas principalmente dos profissionais de educação deste nível de ensino.

Assumindo que a sala de aula é um dos locais privilegiados onde se pode enfrentar estes problemas e partindo do pressuposto de que a descoberta e compreensão da natureza, funcionamento e função do nosso sistema de escrita faz uso de processos físicos e racionais mas não dispensa a intervenção de processos emocionais e inventivos, encetou-se a procura de um processo de provocar a aprendizagem da lectoescrita capaz de mobilizar simultaneamente, estes três factores: o físico, o cognitivo e o emocional e inventivo. Afastando-se das investigações que, nesta área da aprendizagem da lectoescrita, apenas abordam aspectos físicos ou cognitivos, esta abordagem introduz uma terceira dimensão, isto é, considera também os factores de ordem emocional e inventiva que se inscrevem na área do imaginário e que comandam a motivação que, por sua vez, é a força impulsionadora da aprendizagem.

Então, desenvolvemos este projecto de Investigação-Ação cujo estudo empírico decorreu numa turma com 24 alunos do 1.º ano de escolaridade da Escola dos Combatentes em Ovar, no ano lectivo de 2008/2009, na área da aprendizagem formal da leitura e da escrita e cuja professora é, simultaneamente, a investigadora.

Aí, operacionalizámos um processo de dinamização e optimização da aprendizagem da lectoescrita aliando a exploração pedagógica do Conto de Fadas à utilização de técnicas do Método Global cientes de que estas estratégias, devidamente reflectidas e operacionalizadas, portadoras de sentido e de significado, permitiriam obter e manter altos índices de motivação e, assim, enfrentar os índices de insucesso escolar nos dois primeiros anos de escolaridade e contribuir para reabilitar o imaginário no âmbito da Educação, reforçando a consciência da sua importância enquanto parte essencial do desenvolvimento integral e complexo do ser humano.

Assim, esta investigação desenvolveu-se para responder aos seguintes objectivos específicos: Estudar em que medida a exploração do Conto de Fadas em sala de aula, associada à utilização de técnicas do Método Global, pode potenciar o sucesso a nível da aprendizagem da lectoescrita, no 1.º ano do Ensino Básico; Estudar em que medida a utilização pedagógica do Conto de Fadas pode funcionar como elemento motivador de aprendizagens e promover o envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

O enfoque deste estudo na aprendizagem da leitura e da escrita e na valorização do imaginário não impede uma perspectiva mais alargada capaz de revelar a complexidade de cada acto que se vive em sala de aula. De facto, o regime de monodocência, associado ao facto de os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo trabalharem com um menor número de alunos, comparativamente aos docentes dos outros níveis de ensino, facilita uma abordagem global e complexa ao problema da Educação. Este tipo de abordagem facilita o alargamento do horizonte das finalidades do acto educativo fazendo-as transbordar as fronteiras disciplinares e permitindo um olhar sobre a educação que a compromete com a cidadania e com o futuro da humanidade. Este compromisso exige práticas educativas que se ancoram no respeito mútuo, na empatia, na criação de um ambiente de sala de aula envolvente e acolhedor, mas também numa visão transdisciplinar que envolve a criança e lhe permite um desenvolvimento global que valoriza não apenas o aspecto cognitivo mas também o social e o afectivo mobilizando, para isso, práticas que passam, necessariamente, pelo desenvolvimento do imaginário.

Seguindo as pegadas de Paulo Freire, procura-se uma pedagogia que, afastando-nos da ignorância, nos abra os caminhos da libertação, mas defende-se, também, uma pedagogia que aprisione a

humanidade numa teia de sentimentos que a impeça de cometer os actos de barbaridade a que os nossos sentidos, através das notícias veiculadas pelos *media*, se foram, atrozmente, habituando.

Apelar-se-á, então, ao desenvolvimento de uma inteligência que nos aproxime da clarividência e nos afaste da capacidade de compreender o inconcebível, uma clarividência que faça interagir a inteligência cognitiva com a inteligência emocional na construção de um ser humano livre e capaz de amar. Para isso é urgente implicar o imaginário em todos os processos educativos.

Interessa tornar explícito que as preocupações de natureza pedagógica dos profissionais de educação devem enquadrar-se em preocupações mais abrangentes de âmbito social e político. Ora, este compromisso dos professores com a cidadania é concomitante com uma postura reflexiva e com ela interage conduzindo a uma tomada de posição face aos problemas da humanidade, enquanto pessoa, enquanto cidadão e enquanto profissional. Paulo Freire diz que somos seres da opção. É enquanto seres socialmente comprometidos com o mundo e com o destino da humanidade que se enraíza a nossa responsabilidade profissional e as opções que faremos enquanto professores. É a nossa opção responsável enquanto cidadãos que determina as nossas opções enquanto profissionais da educação. A tomada de consciência desta ligação entre as opções sociais e as práticas pedagógicas será importante para conferir um sentido e uma finalidade às práticas que se desenvolvem diariamente em sala de aula, afastando o profissional de Educação do mero tecnicismo para o inserir num quadro mais amplo de construtor de sentidos e de razões de ser.

A qualquer paradigma educacional subjazem as concepções de sociedade e o modelo de desenvolvimento que se pretende implementar. A análise da escola separada da análise da sociedade é artificial, mas essa análise implica também a integração do sujeito que analisa, pois ela não é objectiva nem independente de quem a faz. Isto implica dar visibilidade às relações da educação com as visões de mundo dos professores, com os seus compromissos enquanto profissionais e enquanto cidadãos.

A educação, por si só, não pode mudar o modelo civilizacional mas, sem a mudança do paradigma educacional, não é possível qualquer revolução pacífica e inteligente (Fernandes, 2000:22). Por isso, os profissionais de educação devem comprometer-se com o desenvolvimento global dos seres humanos, de forma a que adquiram os saberes e as competências que lhes permitam aumentar a eficácia do exercício de cidadania. Desta forma, contribuirão para a emergência de sociedades mais humanas e pacíficas onde será possível a felicidade de todos os seres humanos.

O facto de o maior índice de insucesso escolar se situar simultaneamente nas franjas mais desfavorecidas da população e nos dois primeiros anos de escolaridade, idade em que as diferenças

sociais podem fazer-se sentir de forma mais premente na reprodução do insucesso, leva-nos a um esforço para afastar a escola do seu papel de reprodutora das diferenças sociais, conscientes de que, se conseguirmos um processo de provocar a aprendizagem da leitura e da escrita capaz de transformar os nossos alunos em futuros leitores assíduos e competentes, daremos um importante passo para a transformação da escola num factor de mobilidade social.

De um outro ponto de vista, a pressão sofrida pelas escolas para responder aos fracos resultados dos estudantes portugueses em provas internacionais e aos elevados índices de insucesso escolar pode acarretar o perigo de restringir a educação à simples qualificação de recursos humanos. A ânsia de atingir objectivos economicistas na área da educação pode fazer esquecer que o espírito empreendedor e de inovação pressupõe uma educação mais atenta, aberta e promotora do imaginário. A consciência deste perigo deverá levar a escola pública a um esforço crescente para se manter capaz de oferecer uma formação global e complexa fugindo à obsessão de responder apressadamente às exigências do mercado de trabalho.

Nesta linha de preocupações, apresentamos como objectivos gerais desta investigação: Potenciar, na escola, a abertura de um espaço adjacente à compreensão lógica do real, um espaço que privilegie o imaginário; Apresentar o desenvolvimento do imaginário como meio para o desenvolvimento cognitivo; Potenciar o imaginário, alimento da imaginação e do sonho, como motor de transformação do mundo.

Então, este estudo opõe-se a uma visão partilhada e racional do ensino, e conta com o imaginário como um poder imensurável, capaz de potenciar não só melhores e mais fáceis aprendizagens, mas também uma relação com o mundo mediada por uma força capaz de ultrapassar e transgredir o real, pelo apelo ao sonho e à utopia.

*“Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada tem a ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, **continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia.** Nos tornámos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade (...) Por isso aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética.”*

Paulo Freire (2000:78)

Pretendemos apresentar aos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico e aos Educadores de Infância uma reflexão baseada nas análises e descobertas já realizadas na área da aprendizagem da lectoescrita e nos resultados das experiências que serão desenvolvidas em sala de aula, tendo por

base a utilização de técnicas do Método Global e a exploração pedagógica do Conto de Fadas, enquanto facilitador de vivências através do imaginário. A reflexão a realizar deverá incidir sobre as potencialidades dessas vivências como facilitadoras da aprendizagem e, portanto, do sucesso educativo, como facilitadoras do acesso ao pensamento abstracto e como potenciadoras da razão imaginante que nos permite aceder a soluções alternativas.

O título deste estudo indicia a abordagem de três conceitos: imaginário, conto de fadas e aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo, pois, necessário interrogar as noções mestras que se impõem ou que manipulamos inocentemente, iniciaremos uma elaboração teórica que aborda estas áreas de conhecimento, aparentemente dispersas, e que darão fundamento à prática que desenvolveremos em sala de aula. Pretende-se articular a parte teórica deste estudo entusando-a com o estudo empírico, como lugar onde confluem todas estas redes de significados, através das reflexões e interpretações que serão produzidas após a descrição da prática pedagógica, formando uma unidade na pesquisa que, assim, encontrará o seu ponto de união e tornando as noções operacionais e reflexivas.

A análise documental de livros, artigos e estudos constituirá, assim, a primeira fase da investigação que contribuirá para o conhecimento das análises mais relevantes que têm sido produzidas em relação aos temas em estudo. Baseado nas obras de pensadores e investigadores que mais recentemente têm contribuído para enriquecer os nossos saberes na área do imaginário, este estudo contará, entre outras, com as participações de Morin, Jung, Bachelard e Gilbert Durand para rever conceitos relativos ao imaginário, através das novas e diferentes perspectivas que estes investigadores nos oferecem.

Far-se-á também uma abordagem alargada ao Conto de Fadas uma vez que o seu carácter multidisciplinar obriga a uma articulação das diferentes vertentes, de forma a possibilitar perspectivas resultantes da diversidade das investigações já realizadas. Por isso, essa abordagem deve permitir a análise de algumas das mais relevantes correntes que se têm produzido neste domínio, pois será no entrelaçar das várias correntes que pode descortinar-se uma síntese que mais se poderá aproximar de uma verdade situada, neste processo dialéctico e infundável da sua procura. Contudo, começará por fazer-se uma breve história do Conto de Fadas, pois, parece que ela ajudará a compreender a dimensão dos contos, tanto no espaço como no tempo e revelará a sua ligação à História do pensamento humano. Do ponto de vista teórico, a investigação sobre o Conto de Fadas tomará, como referências fundamentais, as contribuições de diversos estudiosos, com particular destaque para Vladimir Propp, Bettelheim e Marie Louise von Franz.

Relativamente à aprendizagem da lectoescrita, ter-se-á em consideração os resultados das mais recentes investigações nesta área, tanto dos investigadores nacionais como estrangeiros, mas dar-se-á especial relevo aos resultados dos estudos de Emília Ferreiro por se considerar que constituem uma verdadeira inovação nesta área.

No estudo empírico, apresentamos a metodologia de investigação que se enquadra no paradigma qualitativo e que se desenvolveu segundo uma metodologia de Investigação-Acção. No capítulo da metodologia será desenvolvido, mais detalhadamente, o modelo de investigação, bem como os vários instrumentos de recolha e análise de dados que serão criados e utilizados ou apenas utilizados, no âmbito deste estudo.

A investigadora é simultaneamente a professora da turma em estudo o que lhe permite a participação nos acontecimentos a observar, no seu próprio contexto, cabendo-lhe, então, dois papéis que deverão ser vistos como complementares, uma vez que a reflexão que se exige ao professor sobre as suas próprias práticas pedagógicas o aproxima do papel de investigador, o responsabiliza enquanto docente e o afasta do papel de mero “fazedor” de coisas.

Descrever-se-á pormenorizadamente o processo que se desenvolveu em sala de aula relativo às questões em estudo, até ao final do primeiro período. Com esta descrição pormenorizada pretende-se expor a globalidade do processo e os produtos alcançados, bem como as reflexões que tanto o processo como os produtos vão impondo ao longo do trabalho de campo. A partir do final do primeiro período, os principais princípios de actuação estarão expostos e, para evitar cair em repetições, uma vez que o processo começará a contar com algumas rotinas, expor-se-á apenas os processos que se revelam inovadores em relação ao que já terá sido descrito.

Será desenvolvida a análise e interpretação dos dados em estudo que, neste caso, são formados pelos produtos dos processos desenvolvidos em sala de aula e que pretendem evidenciar as competências dos alunos, no final do ano lectivo, em termos de leitura e escrita e ainda o seu desenvolvimento a nível do imaginário. A influência do trabalho desenvolvido no imaginário das crianças em estudo só pode ser estudada a partir do material visível através do qual este se diz, se expressa, ou seja, pelas linguagens que cria e que estão enraizadas na nossa História Cultural. Perante os dados que a investigação fornecerá, far-se-á uma análise de tipo interpretativo no que se refere ao desenvolvimento do imaginário e tendo em conta a complexidade do conceito em estudo e o facto de este não permitir um conhecimento directo, centrar-nos-emos em processos interpretativos e de significação assumindo que, em qualquer contexto, a investigação é um acto de interpretação e por isso se assume como um processo de descoberta aberto a outras interpretações.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões e as reflexões decorrentes das análises efectuadas e tentaremos envolver numa perspectiva global a relação dos processos, das teorias que os apoiam, com os objectivos e com os resultados obtidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O IMAGINÁRIO

UMA FORÇA DESCONSIDERADA

A Educação tem sofrido pressões políticas que, principalmente em épocas de crise, na ânsia de responder apressadamente às exigências do mercado de trabalho, no 1º Ciclo, subalternizam as disciplinas da Área das Expressões, relegando, assim, o imaginário para segundo plano e esquecendo que mesmo a qualificação de mão-de-obra exige a formação global e complexa de cada cidadão. Quer o conhecimento quer a inovação não prescindem da capacidade simbólica e da criatividade que construímos a partir das sensações e percepções, através das interações com o meio.

Ciclicamente, o imaginário tem sofrido o desprestígio e a desconsideração por parte do Poder, da Filosofia, da Religião e da Ciência mas tem resistido a todas essas contrariedades mostrando assim o seu poder e a sua força e mostrando ser imprescindível à realização humana. Por muito tempo, o conhecimento clássico privilegiou a explicação lógica aristotélica e linear, como verdade única e universal, desconsiderando tudo o que não se enquadrava nesses princípios, reconhecendo a razão como única instância capaz de explicar o mundo.

A imagem foi preterida pela civilização ocidental, desde o Racionalismo Aristotélico, passando pela influência da Cristianização e da Filosofia Cartesiana e Kantiana (Cf. Durand, 1994). O acesso à verdade baseava-se na experiência, nas certezas da lógica, por meio do raciocínio binário com apenas dois valores, um absolutamente verdadeiro e outro absolutamente falso, excluindo a inclusão de qualquer terceira alternativa. Para compreendermos a desvalorização de que o imaginário tem sido alvo, devemos conhecer a verdadeira perseguição feita à imagem e ao imaginário desde o Racionalismo Aristotélico, aquilo a que Gilbert Durand chama a iconoclastia do Ocidente. Essa postura negligenciava o imaginário atingindo assim uma das dimensões inalienáveis da condição humana.

“Querer desmistificar a consciência aparece-nos como a tarefa suprema de mistificação e constitui a antinomia fundamental: porque seria esforço imaginário para reduzir o indivíduo humano a uma coisa simples, inimaginável, perfeitamente determinada, quer dizer, incapaz de imaginação e alienada da esperança. Ora a poesia e o mito são inalienáveis. A mais humilde palavra, a mais estreita compreensão do mais estreito dos signos é mensageira, contra sua vontade, de uma expressão que

auréola sempre o sentido próprio objectivo. Longe de nos irritar, esse «luxo» poético, essa impossibilidade de desmistificar a consciência, apresenta-se como a oportunidade do espírito e institui esse «belo risco que se deve correr» que Sócrates, num instante decisivo, opõe ao nada objectivo da morte, afirmando ao mesmo tempo os direitos do mito e a vocação da subjectividade para o Ser e para a liberdade que o manifesta. De tal modo que não há para o homem honra verdadeira que não seja a dos poetas.”

Gilbert Durand (1989:294/295)

Ora, a imagem, não sendo redutível a qualquer argumento formal de verdadeiro ou falso, foi desvalorizada como incerta ou ambígua. Então, a imaginação é suspeita de erro e de falsidade. Logo que a imagem não se pode encaixar no enunciado claro de um silogismo, ela existe longe da clareza e da precisão. Esta perspectiva vinculou a civilização ocidental a um único procedimento para a dedução da verdade, evidenciando uma desconfiança iconoclasta endêmica que destruiu as imagens ou, no mínimo, suspeitou delas: “A imaginação, então (...) padece da suspeita de ser “mestra do erro e da falsidade” (Durand, 1994).

Também de acordo com Durand (1994), as civilizações não ocidentais, talvez porque muitas delas não detêm um sistema de escrita alfabética, ou não têm sistema de escrita ou têm um sistema de escrita de origem ideogramática em que o signo escrito copia uma coisa de forma estilizada, misturam eficazmente signos imagéticos e sintaxes abstractas. Então estas civilizações, em vez de fundar o seu princípio de realidade numa verdade única, estabeleceram o seu universo mental sobre fundamentos plurais, portanto diferenciados.

Durante séculos, o ocidente minimizou, perseguiu ou destruiu as imagens acusando-as de permitirem o acesso à idolatria, ao politeísmo, aos raciocínios falsos. No século VII, os imperadores de Bizâncio, sob o pretexto de fazer frente à pureza iconoclasta do Islão, destruíram, durante mais ou menos dois séculos, as imagens conservadas pelos monges que foram perseguidos como idólatras. No século XII, um muçulmano, Averróis de Córdoba, descobre e traduz em árabe os escritos de Aristóteles. As traduções foram retomadas por filósofos e teólogos cristãos. A tentativa de convergência das verdades da fé com o Racionalismo Aristotélico transforma-se no eixo de reflexão de toda a escolástica, isto é, das universidades controladas pela igreja nos séculos XIII e XIV.

Já depois de Galileu e de Descartes, que estabeleceram as bases da Física moderna, no século XVII, o imaginário é excluído dos procedimentos intelectuais. Com David Hume e Isaac Newton, o facto, ao lado do argumento racional, arrasta com maior evidência a civilização ocidental para a

iconoclastia. O imaginário confunde-se, cada vez mais, com o delírio, o irracional, o fantasma do sonho. Com Augusto Comte, o Cientificismo e o Historicismo desvalorizam totalmente o imaginário, o pensamento simbólico, o raciocínio por similitude, e com eles, a metáfora e toda a imagem, o devaneio dos poetas, as obras de arte.

A lenta mas persistente erosão do imaginário na Filosofia e na Epistemologia ocidentais assegurou o progresso técnico com a consequente dominação do poder material mas, essa recusa do imaginário, porque incita ao afastamento da sensação, da emoção, do sentimento e de outros sentidos que se afastam do utilitário, criou novas formas de escravatura, novas ignorâncias e, servindo interesses económicos, aproximou o mundo da catástrofe climática e não reconduziu a humanidade ao paraíso perdido.

Contudo, o imaginário sobrevive aos ataques da Ciência, da Filosofia e da Epistemologia. Paralelamente ao desenrolar de toda esta iconoclastia racionalista, germina, no interior da Igreja uma resistência que, de tempos a tempos irrompe e se concretiza na adoração de ícones, nas pinturas de representações sagradas, na ornamentação figurativa das catedrais, nas Bíblias ricamente ilustradas. Foram muitas vezes as ordens religiosas, como a de S. Francisco de Assis, que impuseram as imagens: os mistérios da fé, as estações do caminho da cruz, o presépio, mas também partindo do princípio de que a contemplação da natureza seria um itinerário para chegar a Deus, os quadros com imagens religiosas passaram a conter, como pano de fundo, representações da natureza que progridem até invadirem quase toda a superfície do quadro. Este relevo crescente que a natureza vai ganhando dentro do quadro é contemporâneo da crise da cristandade que faz explodir a Reforma de Lutero e Calvino.

Com a Reforma assiste-se a um iconoclasmo que culmina na destruição de estátuas e de quadros. Durante este período da Reforma, perante a falta de imagens, o imaginário revela-se e alimenta-se de música e poemas. A necessidade de figuratividade é transportada para a imagem literária e para a linguagem musical. Lutero era músico e colocava a música logo após a teologia. Como seu sucessor, Bach presenteia-nos com as músicas e os poemas em duzentas cantatas que são o testemunho da existência de um imaginário protestante.

Ora a Contra-Reforma constituiu um dos momentos mais altos da resistência à iconoclastia através dos excessos e da espiritualidade da arte barroca que exagera o papel de espiritualidade atribuído às imagens parecendo querer fazer emanar das aparências a profundidade do sentido. Contudo, as guerras de Religião provocaram o enfraquecimento dos poderes do imaginário e o ressurgimento de um neo-racionalismo.

Sofrendo o desprestígio ao qual foi sujeito pelas Ciências Naturais, pela Filosofia, pela Epistemologia e pela Religião, o imaginário é resgatado do esquecimento pelas Ciências Humanas, a Psicanálise a Etnografia e a Etnologia. Os estudos de Etnografia e de Etnologia não podiam ficar insensíveis à inflamação mitológica, poética, simbólica que reina nas sociedades ditas primitivas.

A verdadeira ascensão do imaginário e a sua instituição como ideia surgiu com o Romantismo alemão e com os filósofos Neo-Kantianos como Ernest Cassirer e os filósofos do imaginário tais como Gaston Bachelard e Gilbert Durand. É ao movimento do Romantismo alemão que se deve a real reabilitação do imaginário. A este movimento pertencem os irmãos Grimm com a sua recolha e publicação de contos de fadas. Nas suas publicações, estes contos ganham uma dimensão mais humana e resplendorosa, com verdadeiros momentos de encanto em que as emoções ganham uma maior dimensão. Com os Grimm, os contos seduzem e encantam através de uma linguagem absolutamente simbólica.

Contudo, é a Psicanálise, com Freud, que vem conferir o direito de cidadania aos valores psíquicos, às imagens, expulsos pelo racionalismo aplicado das ciências da natureza. Para Freud, a imagem é uma mensagem que chega à consciência vinda dos fundos inconfessáveis do inconsciente. Ela é valorizada enquanto “sintoma” que permite penetrar na câmara mais reprimida do psiquismo, o inconsciente. Freud, ligando as imagens apenas aos traumatismos afectivos e às pulsões da libido, apresenta-nos uma perspectiva reducionista que, apesar disso, teve o mérito de emancipar a imagem.

Ainda na área da Psicanálise, Jung revela-nos a imagem como um modelo de auto-construção e de individuação da Psique. Ela deixa de ser apenas um sintoma e passa a ser um agente terapêutico da psique, cuja libido não será única e absoluta, mas que se divide em duas séries de impulsos, um que provém da parte mais activa, mais conquistadora do herói que vence o monstro, o *animus*, e outra que provém da parte mais feminina, mais passiva, mais tolerante que se apresenta sob a figura da mãe ou da virgem, que é a *anima*.

Então, começa a abrir-se caminho à emancipação da arte em relação à religião e à política. Se os artistas são desprezados pelo sucesso das ciências e da tecnologia, eles passam a reivindicar, orgulhosamente, os títulos de génios, de videntes, profetas, magos, invocando a doutrina romântica da arte pela arte, num ascendente de emancipação e de autonomia que atingiu o auge no Simbolismo e no Surrealismo navegando já num outro universo do pensamento humano.

A pretexto de civilização e de progresso conseguiu-se banir do espírito tudo que se pode tachar, com ou sem razão, de superstição, de quimera; a proscrever todo modo de busca da verdade, não conforme ao uso comum. Ao que parece, foi um puro acaso que recentemente trouxe à luz uma parte do mundo intelectual, a meu ver, a mais importante, e da qual se afectava não querer saber. Agradeça-se isso às descobertas de Freud. Com a fé nestas descobertas desenha-se afinal uma corrente de opinião, graças à qual o explorador humano poderá levar mais longe suas investigações, pois que autorizado a não ter só em conta as realidades sumárias. Talvez esteja a imaginação a ponto de retomar seus direitos. Se as profundezas de nosso espírito escondem estranhas forças capazes de aumentar as da superfície, ou contra elas lutar vitoriosamente, há todo interesse em captá-las, captá-las primeiro, para submete-las depois, se for o caso, ao controle de nossa razão.

André Breton (2001: 36)

Esta estética descreve um sexto sentido, que é a faculdade de atingir o belo e que pressupõe uma terceira via de conhecimento que privilegia a intuição pela imagem em relação à demonstração pela sintaxe.

Apesar de marginalizadas, proibidas, depreciadas, as imagens explodiram no século XX. Paradoxalmente, esta explosão foi possibilitada por uma série de invenções que vão da fotografia a preto e branco à videocassete ou videodisco, passando pela fotografia a cores, pelo cinema e pela televisão. Dizemos paradoxalmente porque os progressos da Química e da Física que permitiram estas descobertas se realizaram à custa da experimentação e do iconoclasmo técnico científico que fundamentou e fundamenta a Filosofia positivista. Então, é a mesma Filosofia que desvaloriza a imagem, o positivismo, que estabelece as regras de acesso ao conhecimento sem a sua participação que permite descobrir a forma de produzir, reproduzir e transmitir a imagem.

A pesquisa que emanou do positivismo desenvolveu meios técnicos, ópticos, físico-químicos, electromagnéticos da produção, reprodução e transmissão de imagens, mas desprezou e ignorou os efeitos das suas descobertas, porque a compartimentação do conhecimento advogado e praticado pelo Positivismo impedia uma análise holística. Contudo, as imagens veiculadas pelos *media* invadem as nossas vidas e moldam o nosso imaginário.

As didácticas utilizadas nas escolas e auxiliadas pelas novas tecnologias, as escolhas de roupas e adereços para a criação do “look”, as escolhas profissionais dos nossos adolescentes, os nossos gestos públicos e privados contêm a marca de um imaginário enformado pela explosão das imagens

veiculadas pelos *media*. Através de uma publicidade sedutora, como informação ou propaganda, somos manipulados pela imagem que, ao enformar o imaginário influencia os nossos valores e as nossas opções.

Enquanto a imagem se vai reabilitando, na pesquisa da sociologia vai surgindo uma mudança nas terminologias utilizadas que afasta as noções pejorativas de “pré-lógico”, de “primitivo” de “Pensamento místico” e substitui-as pelas de “arquétipo”, de “lógica outra” ou de “participação”. Desprezando a atribuição aos ditos “primitivos” de uma mentalidade “inferior” “pré-lógica”, os etnólogos de campo constataam que não há uma diferença de natureza entre o próximo e o distante. Aliás, é esta nova perspectiva que abre caminho a novas pesquisas que se vão abrir na área do imaginário e que tratam temas como: o jogo, o mito, o sagrado, a incerteza dos sonhos, o fantástico, o invisível, ritos iniciáticos, ritos funerários, enfim, todo um manancial de estudos que, de forma transversal, vão afirmando o poder do imaginário.

O HOMEM: UM SER IMAGINANTE

O Homem inventa, fala, dança, chora e ri. Pinta as cenas vividas, nas paredes das cavernas. O Homem é também um animal irracional: “*Homo sapiens* é igualmente *homo demens*.” (Morin, 2003:53), um animal louco, que ama, que odeia e que se enfurece. O Homem é um animal “symbolicum” (Cassirer, 1994:50), é, essencialmente, um ser imaginante. É capaz de entrar na trama de uma história e de vivenciar as cenas aí descritas, capaz de imaginar a transformação do mundo e, tomando esse feito como um indício de capacidade, encontrar as forças e o saber para a verdadeira transformação do mundo. O Homem é um ser que inventa, que fala e que se interroga sobre a vida, o mundo, a morte e o conhecimento. É um ser capaz de se projectar no tempo e, na ânsia de perpetuar-se e de perpetuar os que ama, o Homem cria, através do seu imaginário, uma vida além da morte. Gilbert Durand afirma que o imaginário é uma resposta à angústia existencial frente à experiência “negativa” da passagem do tempo e à consequente aproximação da morte.

O Homem é um ser com capacidade para simbolizar o mundo através de imagens ou de narrativas arquetípicas. Trata-se de explicar o Homem e o mundo através do mito que, na opinião de alguns investigadores, terá dado origem ao Conto de Fadas. Será esta capacidade criativa, inventiva, esta capacidade de se espantar, de levantar hipóteses e de procurar soluções explicativas que, mais do

que a fala, o distingue dos outros animais, pois parece que é ela que está na base da capacidade simbólica, logo, estará na base da descoberta da língua, da linguagem escrita, da criação do mito, do conto de fadas e de todas as descobertas. Coloca-se, assim, o imaginário na base de toda a evolução humana. Tudo o que nos rodeia e que não é natural, que foi construído pelo Homem, é arquitectado pelo imaginário humano.

Em Gilbert Durand (1997) todo o conhecimento se processa através do imaginário que tem as suas raízes no reflexo de sucção. Então, o imaginário, sendo a instância criadora do simbolismo, é simultaneamente, a base da nossa afectividade, das relações afectivas e quentes que estabelecemos com o mundo. O imaginário é o reino dos símbolos, forma-se, a partir das nossas sensações, dos nossos sentidos, através do corpo, desde o berço.

Morin afirma que existe uma correlação entre a afectividade e a inteligência: “Quando retroagimos para aquém da humanidade, surpreendemo-nos pelo facto de que o desenvolvimento da inteligência entre os mamíferos (capacidade estratégica de conhecimento e acção) encontra-se estreitamente correlacionado com o desenvolvimento da afectividade. A imensa afectividade dos mamíferos inicia-se do modo mais doce e adorável, quando crianças que saem imaturas do ventre das mães necessitam da protecção e calor dessas mães peludas no seio das quais se aleitam. É no calor da ninhada amontoada sob a mãe que se estabelece a relação afectiva, o laço que continuará depois da infância e entre os humanos, até à idade adulta e mesmo senil.” (Morin, 2003:52). A matéria-prima desta afectividade é o toque, o calor, a sensação, a percepção, o veículo será o sistema nervoso através do qual toda esta matéria-prima se encaminhará até ao cérebro.

Para Gilbert Durand, o imaginário apoia-se em estruturas que são inatas na criança. Depois do nascimento, o imaginário desenvolve-se através do “trajecto antropológico” que é “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social” (G. Durand, 1997:41). Existe uma plataforma física que suporta o imaginário, formada pelo sistema nervoso e pelo cérebro onde circulam as sensações e as percepções. O “trajecto antropológico” constitui, para G. Durand, a base de todo o processo de aprendizagem e de conhecimento do mundo. E, porque o imaginário é o “órgão” vital da capacidade simbólica, é responsável pela criação da língua, da linguagem escrita, dos contos de fadas, pela nossa capacidade de nos projectarmos no tempo, de percebermos um passado e de antevermos um futuro, pelo devaneio, pelo sonho, pela afectividade, pelo amor, pelo conhecimento e pela sabedoria.

Não podemos apresentar uma fotografia do imaginário, tão-pouco o podemos observar ou definir. A palavra “definir” tem dois significados: explicar a significação ou demarcar a extensão ou os

limites de alguma coisa. Se, por um lado, nos parece impossível demarcar os limites de algo que se revela como ilimitado, por outro lado, explicar a significação é difícil, uma vez que, para conceber o imaginário, é imprescindível usar a imaginação. A consciência só pode representar o imaginário de forma indirecta porque ele não pode ser percebido pela simples sensação. Ele é representado na consciência por uma imagem. Gilbert Durand afirma: “Finalmente chegamos à imaginação simbólica propriamente dita, quando o significado não é de modo algum apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido e não a uma coisa sensível. Donde, o domínio do imaginário é o domínio da imaginação simbólica” (Gilbert Durand, 1964:19). “Pertence à categoria dos conceitos que são menos assentes em percepções objectivas, ou completamente interditos à experiência humana, tais como: o além da morte, o reino de Deus, a justiça, a verdade.” (Gilbert Durand, 1964:20). São conceitos abstractos que apenas podem ser representados. O acesso a esses conceitos é mesmo impossível se não contarmos com o imaginário. Ora, não podemos aceder ao imaginário através do pensamento directo que repudia a metáfora e o pensamento comparativo.

O uso de metáforas facilitará o discurso à volta do imaginário, pois consiste no uso da linguagem dos poetas para falar do centro detonador da poesia. O imaginário será, então, o lugar do sonho, do devaneio e da magia, onde a lógica pode ser substituída pelo absurdo. Para Gilbert Durand, o imaginário é “o conjunto das imagens e das relações de imagens que constituem o capital pensado do Homo Sapiens”. É o lugar onde vivem as imagens arquetípicas que tão bem se inscrevem no conto de fadas, aquelas que, de acordo com Jung, são inatas, são produto da evolução humana e habitam o inconsciente colectivo que Jung nos revelou.

O homem apresenta uma história evolutiva que o distingue de todos os outros animais. A evolução vai surgindo como resposta às suas necessidades de comunicar e de inventar explicações para os mistérios do mundo, da vida e da morte.

“Foi com o homo sapiens, há várias centenas de milhares de anos, que se forjou o primeiro episódio da história da comunicação. (...) Este homem aprende a exteriorizar-se. Estabelece um sistema de comunicação cada vez mais elaborado a partir do seu próprio corpo. Faz gestos que ganham um sentido cada vez mais preciso, emite sons que se tornam pouco a pouco, códigos significativos. (...) Os sons que acompanhavam o gesto articulam-se pouco a pouco e formam palavras. Comunicar já não é uma função instintiva como a de caçar e a de comer, mas uma função cultural.”

Jean Cloutier (1975:22)

Então, no princípio era o verbo. Ou seja, era a fala, o mito, a explicação mitológica do mundo. De acordo com o inatismo defendido por Chomsky, o ser humano é dotado de uma gramática inata, ou seja, essa teoria postula que o ser humano nasce já programado biologicamente para o desenvolvimento da competência da fala. A faculdade da fala permite ao Homem transformar-se em sujeito activo, sujeito falante. Sendo a linguagem uma criação humana, uma criação cultural, é através da palavra, com o seu poder simbólico, que a linguagem nos coloca em relação com o ausente. O símbolo tem a capacidade de representar mesmo seres inexistentes visto que a linguagem simbólica é inseparável da imaginação. A linguagem é metafórica, remete-se portanto às formas de descrição simbólica.

A atribuição de significado faz parte do processo de formação da imagem. Atribuir um significado e expressá-lo implica entrar no plano simbólico. O conhecimento humano é um conhecimento simbólico. Para Durand, o símbolo é a maneira de expressar o imaginário. De acordo com Cassirer (1994:50) o ser humano é um animal simbólico, um ser que cria símbolos e, dessa forma, constrói a realidade. Ainda de acordo com Cassirer, a relação que se institui entre o Homem e o real não é directa, é mediada por processos de pensamento, por uma dimensão simbólica. O Homem não lida directamente com as coisas mas sim com os significados que a sua cultura atribui às coisas. É a cultura que tece a teia simbólica através da qual vemos o mundo e são as configurações simbólicas que enformam a nossa maneira de pensar e de agir. Percebemos o mundo através das nossas percepções.

São as representações, ou seja, o sentido e as configurações simbólicas, que formatam as nossas maneiras de pensar que, expressas por práticas sociais, instituem o Homem e o seu meio. Podemos então afirmar que o ambiente cultural é formatador do simbolismo. O Homem lida com o simbolismo que tece o seu mundo. O nosso mundo interior não é um mundo de factos, é um mundo de representações. O real depende da interpretação que fazemos da realidade.

Para Cassirer, coexistem diferentes formas de compreender o mundo, diferentes formas igualmente válidas, diferentes formas ou sistemas simbólicos: a linguagem, a arte, o mito, a religião, a ciência, a política ou a economia. Como cada uma das formas se julga a portadora da verdade, busca-se uma coexistência equilibrada entre as diferentes visões de mundo.

A representação simbólica não pode ser confirmada pela representação do que ela significa pois pretende transmitir um sentido abstracto. Ela traduz um significado aberto porque remete para qualidades não figuráveis. O conceito pode ser significado, pode apresentar a sua parte visível por qualquer coisa do universo concreto. Isto é, no símbolo, quer o significante quer o significado são múltiplos e flexíveis e esta característica impõe plasticidade à imaginação simbólica. Cada tema

pode exprimir-se através de um conjunto de símbolos, assim como um símbolo pode exprimir um conjunto de temas. “O conjunto de todos os símbolos sobre um tema esclarece os símbolos uns através dos outros, acrescentando-lhes um poder simbólico suplementar.” Gilbert Durand, (1964: 13).

A natureza do significante, ou seja, da parte visível, sensível, do símbolo pode pertencer ao mundo dos gestos, das relações linguísticas ou das imagens materializadas através de uma arte. Isto permite esboçar uma classificação do universo dos símbolos: classe dos símbolos rituais (dos gestos), classe dos mitos e seus derivados, como o conto de fadas e a classe dos símbolos iconográficos (pintura, escultura, etc).

Diversos especialistas propuseram diferentes motivações (psicanalíticas, sociológicas) para fazer compreender as estruturas ou a gênese do simbolismo, mas essas explicações falharam pela estreiteza das suas perspectivas. Para se compreender as estruturas ou a gênese do imaginário será necessário uma análise antropológica, o que é o mesmo que dizer que deve contar com o conjunto das ciências que estudam a espécie Homo-Sapiens.

Jung afirma a existência de um imaginário preenchido de imagens arquetípicas que pertencem ao inconsciente colectivo e que são uma herança adquirida e transmitida pela evolução humana. Bachelard defende a existência de uma objectividade material e dinâmica do nosso conhecimento poético do mundo. O imaginário desenvolve-se na relação do indivíduo com a matéria e com os elementos essenciais dessa matéria. Para Gilbert Durand, o imaginário desenvolve-se na constante troca que existe entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social. Estes três teóricos materializam o imaginário, fundando-o na matéria, no meio cósmico e social, nas percepções, no sistema nervoso, enfim, no corpo e no espaço social, cultural e natural que o envolve.

Para Bachelard, o imaginário é uma entidade activa. Bachelard, em “A poética do espaço”, distingue a imaginação reprodutora da imaginação criadora:

“Em outras palavras, para nós, a imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar a imagem imaginada. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre a imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe-lhe essa função do irreal que é psiquicamente tão útil como a função do real evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um

espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais. Esta função do irreal irá reconhecer, precisamente, valores de solidão. O devaneio comum é um de seus aspectos mais simples.”

Bachelard (1991:2-3)

A actividade do imaginário revela-se no sonho, no devaneio, na imaginação criadora artística ou científica, na capacidade de prever, de inventar, de protagonizar a História criando novas realidades.

Retomando os quatro elementos pré-socráticos da divisão da matéria (ar, fogo, água e terra) e admitindo serem esses os elementos pré-configuradores do mundo físico, Gaston Bachelard concebeu quatro categorias do imaginário a partir da experiência humana com esses elementos. Busca um único princípio das coisas para interpretar o universo, pelo que, para Bachelard, todos os fenómenos da natureza são o resultado da mistura desses quatro elementos. Entendia que na base de todo o pensamento e actividade de imaginação estava uma emoção que partia de uma percepção subjectiva da actividade material do corpo na manipulação dos objectos do mundo. Bachelard estabelece a imaginação material tributária da mão, do embate da força humana e das forças da natureza, pelo trabalho operante, criativo, opondo a força do trabalho humano à resistência da matéria. Defende a existência de uma objectividade material e dinâmica do nosso conhecimento poético do mundo. Estabelece um sistema de análise poética, a poética dos quatro elementos, que nos oferece novas categorias estéticas para a compreensão da arte.

Por sua vez, Gilbert Durand, discípulo de Bachelard, não sistematiza o imaginário a partir dos componentes físicos da matéria, mas enraíza-o nos gestos e movimentos do corpo humano que serão os responsáveis pela experiência com os objectos do mundo. Estes movimentos e gestos, consequência dos imperativos pulsionais do sujeito, portanto sempre fruto de um desejo que o impulsiona, desencadeiam a representação do objecto que se processa através da assimilação e respectiva acomodação às estruturas anteriormente formadas na interacção do sujeito com o meio. Nota-se, nesta perspectiva de Gilbert Durand, uma clara influência das ideias de Piaget. Gilbert Durand nasceu 25 anos depois de Piaget e herda os conceitos de assimilação e acomodação que Piaget usa nas suas teorias sobre a evolução do desenvolvimento da criança.

A representação do objecto será, então, marcada pelas anteriores acomodações do sujeito ao meio, o que lhe confere um carácter subjectivo. Para Gilbert Durand, o imaginário resulta do trajecto através do qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos

pulsionais do sujeito e sofre um processo de acomodação às estruturas anteriormente formadas na interação do sujeito com o meio.

Digamos, então, que o imaginário habita as zonas de fronteira e ziguezagueia através das percepções, entre o sujeito e o mundo material, entre o consciente e o inconsciente, entre o impossível e a esperança. Mas é também uma zona de refúgio, de compensação, de devaneio, onde se exorcizam conflitos, angústias, medos, uma zona onde podemos viver esperanças absurdas, encantos plenos, enfim, uma zona que nos permite suportar o insuportável, onde a utopia se faz esperança e os paraísos acontecem. “O imaginário resulta, geralmente, da estratificação das suas imagens engramadas mas também do seu poder onírico, da sua aptidão para a fabulação, para a unificação dos acontecimentos com que se depara na vida consciente.” (Araújo e Wunenburger, 2003:40)

Para delimitar os grandes eixos dos trajectos antropológicos que os símbolos constituem, a teoria de Gilbert Durand organiza-se sobre o método da convergência. Os símbolos agrupam-se em torno de núcleos organizadores, as constelações que são estruturadas por isomorfismos que dizem respeito à polarização das imagens.

Os símbolos constelam porque se desenvolvem a partir de um mesmo tema arquetípico, são variações sobre um arquétipo. Experimentalmente é possível encontrar convergência de imagens em constelações tanto no devaneio como na literatura. Essas convergências parecem definir estruturas da imaginação. A elaboração das constelações de imagens é definida por Durand a partir da combinação dos reflexos dominantes com o ambiente tecnológico humano: “É um acordo entre as pulsões reflexas do sujeito e o seu meio que enraíza de maneira tão imperativa as grandes imagens na representação e as carrega de uma felicidade suficiente para perpetuá-las” (Durand, 2002:52).

Partindo do pressuposto de que existe uma estreita ligação entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas, a classificação assentará na reflexologia. A reflexologia baseia-se na noção de gestos dominantes, as dominantes reflexas que Durand afirma serem: “Os mais primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de acomodações mais originários na ontogénese e aos quais, segundo a teoria de Piaget, se deveria referir a toda a representação em baixa tensão nos processos de assimilação constitutivos do simbolismo.” (Durand, 1989:42).

Betcherev identifica dois reflexos primordiais no recém-nascido humano. O primeiro reflexo dominante, isto é, reflexo que “coordena ou inibe todos os outros reflexos”, é o de posição. Quando

se põe o corpo da criança de tenra idade na vertical ela percebe tanto essa postura como a horizontalidade, de maneira privilegiada e insiste na postura vertical do corpo. Durand igualmente afirma que cada um dos gestos implica uma matéria e suscita uma técnica, um instrumento ou utensílio.

É assim que o primeiro gesto, a dominante postural, exige as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, de que as armas, as flechas e os gládios são símbolos frequentes. O segundo reflexo dominante é o da nutrição, que, nos recém-nascidos, se manifesta por reflexos de sucção labial e de orientação correspondente da cabeça. São reflexos provocados por estímulos externos ou pela fome. O segundo gesto, ligado à descida digestiva, implica as matérias de profundidade; a água ou a terra cavernosa suscitam os utensílios continentes, as taças e os cofres, e fazem tender para os devaneios técnicos da bebida ou do alimento. O terceiro reflexo dominante, da cópula, só foi estudado por J. M. Oufland em indivíduos machos e adultos de uma espécie de rãs.

Como observa Durand (2002:49), “Oufland supõe que esta dominante seria de origem interna, desencadeada por secreções hormonais e só aparecendo em período de cio”, e exerce poderosa actividade “na conduta vital da pulsão sexual”. Enfim, os gestos rítmicos, de que a sexualidade é o modelo natural acabado, projectam-se nos ritmos sazonais e no seu cortejo astral, anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda e a roda de fiar, a vasilha onde se bate a manteiga e o isqueiro, e, por fim, sobredeterminam toda a fricção tecnológica pela rítmica sexual. (cf. Durand, 2002:49-55)

O segundo e o terceiro gestos dominantes, a nutrição e a cópula, estão unidos entre si. De acordo com Durand (2002:61) a libido na sua evolução genética valoriza e liga afectivamente, de modo sucessivo mas contínuo, as pulsões digestivas e as sexuais”. Isto leva Durand a afirmar que pode existir um parentesco “metodológico”, ou até uma “filiação”, entre a dominante digestiva e a sexual, por isso, ele aproxima as duas estruturas advindas destes gestos e agrupa-as num regime único, o regime Nocturno do simbolismo, enquanto a primeira dominante, postural, sozinha, define o regime Diurno.

O Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o Regime Nocturno subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora.

Assim, para Durand (2001:41), todo o imaginário cultural se articula através de “estruturas plurais e irredutíveis” advindas dos três gestos dominantes e, portanto, organizadas em torno de três processos matriciais: a dominante postural encaminha ao processo de “separar”, que define a

conduta heróica; a dominante nutricional sugere o ato de “incluir” proposto pela experiência alimentar, que absorve o outro e o integra ao corpo do sujeito, e caracteriza a conduta mística; e a dominante sexual sugere a acção de “dramatizar” pela conduta de disseminador que marca a pulsão sexual animal.

A dinâmica do imaginário pode, por outro lado, ser marcada por traços de masculinidade ou feminilidade, conforme os instrumentos e utensílios apareçam relacionados distintamente ao ambiente de homens ou ao de mulheres na sociedade ou conforme o pai ou a mãe, primeiros representantes respectivos, para a criança, do masculino e do feminino, assumam, por sua vez, o *status* de objecto para a experiência da criança.

Durand (2002:58) associa uma cultura matrilinear aos arquétipos e símbolos da nocturnidade, enquanto ao patriarcado, ou, antes, ao ambiente definido como masculino, se liga preferencialmente as imagens que o autor denomina “diurnas”. Durand explica que o Regime Diurno da imagem é caracterizado por uma percepção da passagem do tempo e do medo da destruição e de uma correspondente reacção a essa percepção, na forma da fuga do tempo destruidor e da busca por uma “vitória sobre o destino e a morte” (Durand,2002:123-125). Surgem daí os três grandes temas do “esquema ascensional”, do “arquétipo da luz uraniana” e do “esquema diáirético”, como oposição respectiva dos sentimentos de queda, das trevas e da factividade física ou animal. Os três temas correspondem aos “gestos constitutivos dos reflexos posturais”: a verticalização, a visão e a manipulação de objectos permitida pela libertação das mãos na postura erecta. Durand lembra que “as primeiras experiências dolorosas da infância são experiências de mudança: o nascimento, as bruscas manipulações da parteira e depois da mãe e mais tarde o desmame” (2002:74).

As estruturas antropológicas do imaginário reconfiguram-se enquanto estruturas de reprodução da cultura resultantes de acções subjectivas mobilizadas pelos arquétipos do inconsciente colectivo. Existe uma génese recíproca que se estabelece a partir das relações entre o gesto pulsional e o meio material. O imaginário será esse trajecto no qual o objecto (meio material) se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito formando uma representação subjectiva cuja formação conta com as anteriores acomodações do sujeito ao meio objectivo. Tanto a representação como o símbolo têm a sua génese na cultura ou no biopsiquismo, reversivelmente. O imaginário será, então, um reservatório antropológico.

Os gestos e as pulsões inconscientes organizam-se diferenciando-se em esquemas. Estes entram em contacto com o meio social e natural e induzem as imagens arquetípicas determinando os grandes arquétipos, as grandes imagens primordiais que serão a substantificação dos esquemas. Então, a

imagem arquetípica respeita, quer a processos perceptíveis da natureza, quer a condições interiores da vida psíquica, constituem uma etapa da estruturação do imaginário e estruturam uma zona matricial da ideia que se constitui como uma forma da imagem arquetípica se comprometer num determinado contexto histórico e epistemológico. Assim, os arquétipos formam estruturas simbólicas que, no seu comprometimento com o real, engendram relações entre o imaginário e os processos racionais.

No dizer de José Barata Moura: “O imaginário envolve sempre uma *transgressão do existente*, um ir além da reprodução da sua imediata datidade” (Moura, 2002:20). Pressente-se aqui um envolvimento do imaginário com o real, uma chamada à consciência do habitante do inconsciente. Existe uma unidade, uma coerência entre o pensamento e as representações simbólicas. Esta coerência não é estática. Entre o pensamento e as representações simbólicas existe uma dialéctica que se vai ajustando, afinando, adaptando as imagens fornecidas pela percepção às estruturas psíquicas já existentes. Contudo a acomodação de novas representações exige também, da parte das estruturas, a necessária adaptação.

O entendimento do imaginário deve passar também pelo entendimento das relações entre os arquétipos e os símbolos. Ora, entre os arquétipos e os símbolos pode ocorrer uma relação formadora de sentido racional que estrutura um sistema que se constitui como um esforço de racionalização que se faz a partir da constituição de mitos.

O imaginário permite ultrapassar a realidade, aceder ao irreal, entrar em campos que o racional não abrange, permite inventar soluções alternativas, fugir ao fatalismo das soluções únicas e tornar incompreensível os fanatismos através da aceitação de soluções e perspectivas múltiplas, ampliando a panóplia de soluções e perspectivas que engendram a construção de utopias.

Apesar da desconsideração científica e epistemológica de que o imaginário tem sido alvo, os centros de poder, nas sociedades ocidentais, desde a Antiguidade, sempre se preocuparam em canalizar, controlar e instrumentalizar o potencial que é o imaginário. Este facto prova o seu poder. Ora o poder do imaginário poderá ser orientado como uma força que, partindo do real, o reinventa, e a ele volta para o transformar. O imaginário será então uma potencialidade de renovar o sentido do já existente. Manifesta-se como fluir criador que constrói permanentemente imagens com sentido, de um mundo perfeito. Por isso, ele é considerado um fenómeno colectivo, social e histórico que alimenta o homem fazendo-o agir, ou seja, transformando o homem em sujeito transformador da sua História. O imaginário é o suporte da esperança.

CONTO DE FADAS

O FIO DA MEADA: PROCURANDO A ORIGEM DOS CONTOS

Há muitos, muitos anos, no tempo em que a humanidade adquiriu a capacidade de se espantar perante o mundo, a vida, o amor e a morte, surgiram mitos, ritos e contos de fadas que irmanaram os homens em elos de interrogações e respostas. Desde então, o conto de fadas estende-se no tempo e no espaço vivendo em todas as épocas e civilizações servindo vários “senhores” e constituindo tema de diversos estudos que, principalmente desde o século XIX, têm ocupado folcloristas, etnólogos, sociólogos, linguistas e psicanalistas.

No conto de fadas coabitam a memória da humanidade, os conflitos do inconsciente, a ideologia, a experiência, a História, a cultura, enfim, um conjunto de interferências que, em comum, têm o seu carácter absolutamente humano. Devemos, pois, encará-lo numa abrangência histórica e geográfica, como um fenómeno cultural, pois nele repousam o conhecimento e a tradição porque resistiu ao tempo e manteve-se durante milénios, pela transmissão oral, através das gerações.

A proliferação dos contos por todos os continentes do planeta, a semelhança de contos que vivem em partes do planeta entre as quais é impossível provar a existência de qualquer tipo de contacto anterior à sua descoberta, o facto de existir um tipo de estrutura que caracteriza os contos de fadas, e ainda a característica que lhes é intrínseca, de apelo ao fantástico e ao maravilhoso, levam-nos a reconhecê-los como fenómenos humanos, fenómenos de cultura, criação do espírito, formas de arte.

De acordo com Bettelheim, os contos de fadas ajudam as crianças a descobrir um sentido para a vida e, orientando-as nos largos caminhos do imaginário, transformam-se em instrumentos de grande poder. A importância de estimular o imaginário como “órgão” criador pode socorrer-se do bom uso deste material do fantástico e do maravilhoso.

Tratando de experiências do quotidiano, permitem a identificação com as dificuldades ou as alegrias dos seus heróis, cujos feitos narrados expressam a condição humana frente às dificuldades da vida. Permitem que a relação com o mundo seja mediada por uma miríade de células narrativas de carácter mágico. Possibilitam extraordinárias viagens no mundo do fantástico e do maravilhoso. Simbolizam o nosso caminho pessoal de desenvolvimento, apresentam-nos as situações críticas de escolha que vamos enfrentando durante a vida. Sendo assim, as crianças extraem das suas

narrativas o que podem aproveitar para responder às necessidades de vida do momento que estão a atravessar.

Os contos de fadas, geralmente, apresentam uma alta qualidade literária, são objecto de contemplação estética e, fazendo apelo ao maravilhoso e ao fantástico, recheiam o texto de uma qualidade poética que arrebatava a criança respondendo às suas necessidades estéticas e afectivas. Eles convencem pelo atractivo que oferecem à nossa imaginação, porque nos seduzem. São mais delicados, nada exigentes, não nos oferecem confrontos directos, não dizem directamente o que temos a fazer. Sugerem, insinuem, apelam à inteligência emocional, descrevem de forma simbólica as etapas do crescimento e, ligando o emotivo e o simbólico, abrem os caminhos da fruição e do devaneio. Sendo transversais às culturas, ao tempo e ao espaço, poderão transportar, no fantástico e no maravilhoso, um núcleo duro essencial que não se modifica, apenas se adapta, e que é assimilado de forma semelhante por crianças de todo o mundo e de todas as condições sociais.

Os mais recentes estudos psicanalíticos sobre o Conto de Fadas evidenciam-no como potenciador de vivências através do imaginário. As potencialidades dessas vivências revelam-se como apaziguadoras de ânsias e como meio que nos torna capazes de suportar os revezes a que o real nos obriga. Normalmente, as crianças ficam verdadeiramente encantadas quando ouvem contos de fadas. Fazem silêncio absoluto, arregalam os olhos e entram na história sem rodeios, fazem perguntas no final e pedem para repetir dezenas de vezes. Tal como nas obras de arte, o sentido que deles se extrai é individual, variando de pessoa para pessoa de acordo com o momento de vida que se está a atravessar, com os interesses e até mesmo com as opções estéticas de cada um. Como verdadeiras obras de arte, podem ser explorados em diferentes sentidos: psicológico, antropológico, literário, religioso ou folclórico. “Os contos de fadas, tal como as verdadeiras obras de arte, possuem uma riqueza e uma profundidade tão variadas que transcendem de longe o que o exame discursivo mais metucioso pode deles extrair.” (Bettelheim, 2002:29). A justificação e valor do conto de fadas advêm da função que estes podem exercer relativamente à criança. Os contos de fadas veiculam, de modo imagético, os conflitos interiores das crianças assim como as suas possíveis soluções, podendo levar ao reconhecimento e superação dos problemas.

As velhas senhoras fiavam e contavam histórias. Os contos cobrem o mundo como um tecido feito de fios velhos que se vão renovando e teimosamente insistem em não morrer. Percorrer o fio do tempo, recuando na procura da origem do conto, será difícil senão mesmo impossível, pois, antes do fio estava o conto. Muito antes de descobrir a arte de fiar, as pessoas inventaram o conto.

Antropólogos e folcloristas têm revelado grande interesse na procura da origem dos contos de fadas. As suas investigações levaram-nos, na maioria dos casos (Propp, Greimas, Levy-Strauss,

Campbell), a situar nos mitos, a origem dos contos. Von Franz afirma ainda que existem indícios de que alguns temas de contos de fadas já existiam há vinte e cinco mil anos antes de Cristo e que se mantiveram praticamente inalterados (Cf. von Franz, 1990:12). “...Os contos de fadas também foram encontrados nas colunas e papiros egípcios, sendo um dos mais famosos o dos dois irmãos, Anibis e Bata (von Franz, 1990:12).”

Desde 1697, data em que Perrault publicou a primeira colectânea de contos de fadas no Ocidente, conhecida como *Contos da Mamãe Gansa*, que numerosos investigadores têm orientado os seus estudos para a procura das origens do conto de fadas. Contudo, não terá sido unicamente o facto de esta colectânea ter feito um enorme sucesso na época (reinado absolutista de Luís XIV) que os levou a interessarem-se pelo conto de fadas. Factos curiosos e à primeira vista inexplicáveis impulsionaram apaixonantes investigações.

O facto de o mesmo conto aparecer em partes tão distantes do mundo, entre as quais não se vislumbra qualquer possibilidade de contacto anterior à sua descoberta, levou Vladimir Propp a investigar a origem do conto maravilhoso. Mais tarde, Campbell descobre que os mitos dos Índios americanos contêm os mesmos motivos da tradição bíblica, o que o levou a interessar-se pelas lendas mitológicas de diferentes povos.

O interesse científico por contos de fadas, segundo von Franz (1990:12), começou no século XVIII com Winckelmann, Haman e J. G. Herder. É ainda Franz que afirma:

“Foi esta busca religiosa por alguma coisa que parecia faltar nos ensinamentos cristãos oficiais, que primeiro induziu os famosos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm a coleccionar contos folclóricos. Antes disso, os contos de fada tinham sofrido o mesmo destino do próprio inconsciente, ou seja, eram simplesmente aceites.”

von Franz (1990:12)

Os investigadores, cujos primeiros representantes foram Kaarle Krohn e Antti Aarne (1867-1925) da escola Finlandesa ou histórico-geográfica, orientaram os seus estudos para a determinação da zona de origem de cada tipo de conto popular, mas chegaram a resultados muito incertos, oscilando entre a Ásia e a Europa, e concluíram que não era possível determinar qual o país onde os contos de fadas se teriam originado, mas que diversos contos se teriam originado em diversos países (cf. Franz, 1990:15). Uma outra teoria, o difusionismo, defende que os contos são propagados através das fronteiras, vindos de origens distantes, muitas vezes de Oriente (Warner, 1999:20). A perspectiva diacrónica no estudo do conto, sendo de difícil abordagem pela inacessibilidade da sua

origem, oferece-nos uma compreensão dinâmica das transformações que os contos vêm sofrendo ao longo dos tempos.

A Índia, por exemplo, é citada como a fonte de uma colectânea seminal de 70 anos, o panchatantra, a mais antiga colecção de fábulas indianas, os cinco livros que foram compilados por volta do século VI a.C. e atribuída a Bidpai (ou Pilpay), um lendário sábio Brâmane. Jean de la Fontaine, enquanto passeava pelas margens do Sena em Paris na década de 1660, encontrou um livro da autoria de Bidpai, comprou-o e os contos que leu tornaram-se uma das fontes fundamentais de inspiração de suas próprias fábulas, que comumente são consideradas o apogeu da urbanidade gálica (Cf. Franz, 1990:13).

Enquanto Theodor Benfey tentou provar que todos os contos de fadas se originaram na Índia, donde migraram para a Europa, Alfred Jensen, H. Winkler e E. Stucken defendiam que todos os contos tinham sido originados na Babilónia donde se espalharam para a Ásia Menor e daí para a Europa (cf. Franz, 1990:15).

Ao estudar a forma do conto maravilhoso, Vladimir Propp concluiu que, embora se possa encontrar uma enorme diversidade de contos, eles apresentam uma estrutura interna comum. Tomando como verdadeiras as conclusões deste investigador, relativamente à morfologia do conto, duas posições poderemos tomar em relação à sua origem: ou entendemos que a semelhança da sua estrutura não nos conduz a uma raiz genética comum, o que nos leva à teoria da génese independente das espécies, ou a semelhança morfológica é interpretada como consequência de uma ligação genética e temos a teoria da origem por transformações que remonta a uma determinada causa (Cf. Propp, 1992:202).

Esta última perspectiva aproxima-se da teoria da origem das espécies proposta por Darwin. Por isso, Propp compara o seu estudo da origem dos contos ao estudo das formas orgânicas da Natureza. Contudo, é com base nas conclusões de Propp, embora discordando dele em vários aspectos, que tanto Levy-Strauss como Greimas vão orientar os seus estudos no sentido de encontrar a origem do conto de fadas nos ritos e nos mitos das sociedades primitivas.

“Pela sua capacidade representativa, o homem é o único animal capaz de falar e, sobretudo, escrever acerca dos outros animais. Animal de ritos e de mitos, de símbolos e de signos, o homem apresenta e apresenta-se, representa e representa-se em função da sua capacidade semiótica.”

Gomes (1999:21)

Levi-Strauss entende que a linguagem deu origem ao mito: “(...) deparou-se-me o facto de que a música e a mitologia eram, se assim se pode dizer, duas irmãs geradas pela linguagem (...)” (Levi-Strauss, 1989:74). Mas, de que se fala, quando se fala de mito? A tentativa de definição que se encontrou e que parece ser a mais abrangente e simultaneamente mais precisa é a de Mircea Eliade (2002:11) que define mito da seguinte forma:

«O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido num tempo primordial, o fabuloso tempo do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: Ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser (...) Os mitos revelam, portanto sua actividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas e algumas vezes dramáticas irrupções do sagrada (ou do “sobrenatural”) no mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje.»

Mircea Eliade (2002:11)

Os mitos são histórias consideradas reais que explicam a realidade através da intervenção de personagens sobrenaturais. Sustentam-se em culturas primitivas e são a sua única possibilidade de explicação para a realidade que conhecem. Os mitos enquanto narrativas foram os primeiros discursos elaborados sobre o mundo e as coisas. Foi nas fantásticas histórias passadas de geração em geração povoadas de seres irreais e lugares fabulosos que os homens explicaram o que, de outra forma, não conseguiam explicar. Estas histórias, sendo ancestrais e tendo por base a linguagem, confundem-se com a história da comunicação humana.

«Há mesmo verdadeiros homens-média que se tornam especialistas desta transmissão oral, desempenhando assim o papel de memória do tempo, que é hoje preenchida pelas enciclopédias e pelos arquivos. Estes contadores, os aedos do mundo grego (conservadores das narrações que darão a Ilíada e a Odisseia), Os bardos das tribos celtas (ver Astérix), os trovadores da Idade Média do Sul e do Norte da França, os feiticeiros de África e os velhos contadores canadianos, nos serões de antigamente, são média de comunicação. Contaram a história da humanidade e simultaneamente criaram a sua mitologia.»

Jean Cloutier (1975:24)

O homem necessita de conhecer o sentido das suas derrotas e vitórias, do nascimento e da morte, daí que haja mitos para responder a quase todas as questões: mitos da origem ou criação, da fertilidade, do heroísmo, da ressurreição. Os mitos ligam as realidades externas com as esperanças, os desejos e os medos dos nossos sonhos, dando-nos apoio e segurança. Além disso, apresentam também um lado lúdico, chegam a corresponder a uma necessidade vital, estimulando os dotes criativos e espirituais que levaram o Homem a criá-los.

Os mitos são intemporais pois a necessidade de o homem viver de harmonia com a sua natureza e mediante determinadas directrizes é hoje tão grande como o tem sido sempre. Encontram-se em todas as partes e em todos os povos do mundo e, apesar da sua assombrosa variedade, comportam certas características que são semelhantes. Estas semelhanças devem-se ao facto de os homens se encontrarem em todos os lugares perante os mesmos problemas básicos e de se colocarem as mesmas questões. O pensamento mítico corresponde, antes de mais, à primeira forma de explicar a realidade. Embora tenha precedido a filosofia, ele é, tal como a Filosofia, uma explicação total e coerente da realidade, que permite encontrar uma resposta para as mais variadas situações e problemas que se colocam aos homens. Contudo, o conto de fadas que, segundo a maioria das investigações até hoje levadas a efeito, dele deriva ou nele se fundamenta, permaneceu nas diferentes culturas continuando a responder aos anseios e inquietações do homem, pois terá nascido de uma mesma experiência humana e de uma mesma estrutura psíquica.

Em tempos longínquos, os contos eram transmitidos oralmente, levados de terra em terra pelos contadores de histórias que, no local mais central da aldeia, reuniam as pessoas, conversavam, sabiam as suas preferências e idades e modificavam a história de acordo com a audiência e a intenção da narração. *As mil e uma Noites* imortalizam essa figura mítica das culturas indo-europeias que é a figura dos contadores de histórias personificada em Sherezade.

Mas os contos não são propriedade exclusiva das culturas indo-europeias. Assim como os mitos, o conto de fadas provém do alvorecer da cultura humana e encontra-se espalhado por todas as civilizações. Este facto, aliado ao enorme fascínio que exerce sobre crianças e adultos, favorece o reconhecimento do seu poder e justifica o nosso interesse por este material que se enquadra no domínio do imaginário e que, certamente, se revelará com um elevado valor didáctico, mesmo no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita.

As conclusões de diversos investigadores apontam os mitos e os ritos das sociedades primitivas como gérmen de onde nasceram os contos de fadas. Este facto pode levar-nos a colocar a hipótese

de que o poder mágico feminino, que os contos de fadas colocam nas mãos de bruxas e fadas, tenha vindo das sacerdotisas e deusas dos antigos rituais religiosos (Cf. Mendes, 1999:27).

Nas sociedades primitivas, matriarcais, a mulher detinha o poder que era inerente à sua capacidade de conceber. Esta capacidade transforma-a em mãe da Humanidade. Com a descoberta da agricultura e consequente sedentarização, o facto de a mulher engravidar e amamentar afasta-a do trabalho produtor de riqueza, relegando-a, assim, para segundo plano na condição social.

Porém, as personagens de fadas e mesmo de bruxas transportam, nos contos de fadas, o poder ancestral das mulheres que foram também as primeiras divindades concebidas pelo homem:

«As primeiras entidades divinas concebidas pelo homem eram do sexo feminino e representavam a Lua, considerada a deusa do amor e da fertilidade, a protectora das colheitas. Nut e sua filha Isis, no Egipto, e Istar, na Mesopotâmia, são os nomes mais conhecidos dessas figuras míticas do mundo agrário da Antiguidade. Por volta de quatro milénios antes de Cristo, observa Campbell, vieram as invasões dos semitas e indo-europeus, povos pastores e cavaleiros com suas mitologias de orientação masculina. Com o passar do tempo, a cultura dos invasores e dominadores foi--se instalando, a Deusa mãe foi perdendo o seu poder e foi sendo substituída pelo Deus pai, Zeus, Javé ou Jeová, a divindade dos vencedores. Assim, dois mil anos antes de Cristo, já estava instalada a sociedade patriarcal, que perdura até hoje.»

Mendes (1999:29, 30)

Recentemente, tem sido a psicanálise a apresentar as soluções mais inovadoras relacionando o mito com os sonhos e com o conto. Freud, estudando o mito e o sonho, pretende encontrar a raiz do mito na natureza humana.

“Os psicanalistas freudianos ocupam-se em mostrar que espécie de material inconsciente, recalcado ou outro, está na base de mitos e contos de fadas, e como esse material se relaciona com sonhos e devaneios.” (Bettelheim, 2002:50). É Jung que, pela voz de Marie Louise von Franz, traz uma contribuição inovadora, colocando o homem no centro da questão, uma vez que relaciona os sonhos com os arquétipos que existirão no inconsciente colectivo e utiliza esta relação para, a partir dela, interpretar os contos.

Estes estudos levam-nos à teoria dos arquétipos que propõe que, devido a dois factores essenciais, a estrutura da imaginação humana e as experiências e problemas comuns da sociedade humana, é possível o aparecimento de narrativas semelhantes. É Jung que, ao admitir a existência de um

inconsciente colectivo, torna os arquétipos teoricamente possíveis e justificados. Estes desempenham, na concepção de Jung, um importante papel. Jung entende que os arquétipos são representações simbólicas não acessíveis ao consciente, que não são aprendidas e que não têm qualquer relação com a experiência do indivíduo, pois a sua única fonte encontra-se no inconsciente colectivo. Jung explica a universalidade de certos temas através dos arquétipos existentes no inconsciente colectivo:

“Em cada ser individual existem, além das reminiscências pessoais, grandes imagens originais (...) essas figurações ancestrais são constituídas pelas potencialidades do património representativo, tal como existiu desde sempre, isto é, pelas possibilidades, transmitidas hereditariamente, da representação humana. O facto dessa transmissão hereditária explica esse fenómeno em suma incrível de que certos temas de lendas e certos motivos de folclore se repitam, em toda a face da terra sob formas idênticas.”

Jung,(1952:130-131)

Explicando a semelhança dos contos em todo o mundo através dos arquétipos, Jung, que mais tarde é seguido por von Franz, coloca o homem, como detentor das estruturas que suportam o arquétipo, no centro desta problemática.

O ESTUDO DE VLADIMIR PROPP

A obra de Vladimir Propp *Morfologia do Conto* constitui uma contribuição pioneira e inovadora para o estudo da literatura popular tradicional. Editada pela primeira vez em Leninegrado, no ano de 1928, esta obra, que se inscreve na corrente da escola formalista russa, influenciou de maneira decisiva o pensamento estruturalista.

Afasta-se do intuicionismo, armando o estudo com uma terminologia comumente aceite, que viabiliza as comparações, as aproximações e as distinções dos elementos inventariados pela análise. A *Morfologia do Conto* evidencia-se pelo grande rigor metodológico que assenta na comparação dos contos do ponto de vista da sua composição e da sua estrutura.

Nos anos de 1920 vários investigadores se dedicaram ao estudo das formas artísticas, folclóricas e outras. Propp distingue-se de todos os seus antecessores nesta matéria porque demonstra que tanto os temas como os motivos que anteriormente se consideravam indivisíveis são, afinal, divisíveis e são elementos variáveis no conto. Por outro lado, demonstra a falta de fronteiras e de critérios para delimitar os temas ou os motivos. Empenha-se, então, em descobrir os elementos «invariantes» do conto e conclui que só as funções das personagens constituem esses elementos.

Então, segundo Propp, a especificidade do conto maravilhoso não pode descobrir-se nos seus motivos, pois um grande número de motivos é comum a outros tipos de contos. Essa especificidade encontra-se na estrutura do próprio conto. A partir da sua análise, Propp conclui que se podem encontrar nos contos dois modelos estruturais sendo que um deles se baseia na sequência temporal das acções e outro nas funções das personagens. Propp faz uma análise da estrutura dos contos maravilhosos, situando-se no plano do conteúdo, partindo da morfologia para a compreensão da substância do conteúdo. Assim, orienta o seu estudo para a estrutura das próprias técnicas narrativas.

Para Propp, a morfologia não é uma disciplina atomista, isto é, não é um inventário de formas consideradas isoladamente, mas o estudo das relações entre as formas observadas. A tarefa do morfologista será a de encontrar as relações existentes entre essas formas. O facto de se tomar as acções das personagens como critério para definir as unidades mínimas em que se vai segmentar o conto permite compreender as relações entre essas unidades mínimas, fugindo ao atomismo de um simples inventário porque as acções das personagens integram-se directamente na trama narrativa.

Foi a opção de Propp em preterir o estudo dos motivos em favor do das funções que lhe permitiu passar do atomismo ao estruturalismo. Propõe-se, então, isolar as partes constitutivas dos contos para depois os comparar segundo essas partes. Então, fracciona o texto numa série de acções, o que, na prática, se concretiza pela divisão do texto em pequenas frases. Dessas frases, os predicados reflectem a estrutura do conto, todos os sujeitos e complementos definem o tema.

Por razões de ordem metodológica, Propp propõe-se descrever a morfologia do conto maravilhoso antes de falar da sua origem: “Não se pode falar da origem de um fenómeno, qualquer que ele seja, antes de ter descrito esse fenómeno” (Propp, 1992:39). Subordina, assim, a perspectiva genética à perspectiva morfológica. Defende que, se não se souber decompor um conto nas suas partes constitutivas, não se poderá comparar os diferentes contos entre si e se o não conseguirmos fazer também não conseguiremos entender as relações entre os contos de diferentes partes do mundo ou as relações entre os contos e a religião ou entre os contos e o mito. Entende que a finalidade última

do estudo dos contos será a compreensão da semelhança existente entre os contos do mundo inteiro:

«Como explicar que a história da rainha-rã na Rússia, na Alemanha, em França, na Índia, nos índios da América e na Nova Zelândia seja semelhante, já que não pode ser provado nenhum contacto entre estes povos? Esta semelhança não poderá ser provada se tivermos uma ideia inexacta da sua natureza.»

Propp (1992:56)

Dada a impossibilidade de estudar os contos em toda a sua diversidade, o primeiro passo a dar para esse estudo seria então a divisão do *corpus* em várias partes, isto é, a sua classificação. Por sua vez, esta classificação deve ser deduzida a partir de uma profunda análise preliminar.

Segundo Propp, “Os contos maravilhosos possuem uma estrutura perfeitamente particular de que nos apercebemos imediatamente e que define esta categoria mesmo se não temos consciência dela (Propp, 1992:41).” Vários investigadores propuseram esquemas diferentes de classificação dos contos (segundo assuntos, segundo categorias, etc.), mas acabaram sempre por basear essa classificação, não nos esquemas que propuseram, mas na estrutura do conto. Esta contradição leva à conclusão de que a classificação baseada na estrutura se tem feito mesmo de forma inconsciente por ela se mostrar demasiado evidente aos olhos do investigador. As dificuldades destes investigadores expressavam a falta de critérios ou a utilização de critérios ineficientes para decompor o conto, nos quais pudessem basear a classificação que propuseram.

Para definir a função deveremos nunca ter em conta a personagem-executante e considerar sempre o significado da acção dentro da narrativa. Então Propp define função desta forma: “Por função entendemos a acção de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga ((Propp, 1992:152).” Os contos, tal como os conhecemos hoje, são essencialmente formas derivadas, no entanto, são as formas fundamentais (formas que estão ligadas à origem do conto) que Propp procura estudar. O estudo das formas fundamentais leva o investigador a comparar o conto às religiões, enquanto o estudo das formas derivadas leva à comparação do conto com a vida real.

Podemos encontrar uma relação entre o conto e a religião, numa dependência genética directa, por exemplo, o dragão dos contos e das religiões será um desses casos. Esta ligação só é provável nos casos em que os dados estão ligados aos cultos e aos ritos, em que decorreu um grande espaço de tempo entre o aparecimento da religião e do conto, e nos casos em que a religião em causa já desapareceu.

Nos casos das relações com as religiões actuais, o conto é anterior a ela mas a relação não se inverte, pois o conto surge das religiões antigas, mas as religiões modernas não surgem do conto. Contudo, existem elementos cristãos no conto. Não foi a religião que os criou, mas modificou estes elementos (apóstolos no papel de auxiliares, diabo no papel de agressor).

Há também casos em que os elementos da religião têm origem nos contos (caso da luta de S. Jorge com o dragão). O combate com o dragão é um elemento das religiões pagãs. Quando essas religiões deixaram de existir, esse elemento permaneceu na memória colectiva do povo e manteve-se com grande popularidade. A igualmente grande popularidade de S. Jorge fizeram com que o povo associasse a imagem de S. Jorge à do combate e a igreja, embora contrariada, viu-se obrigada a santificar o milagre mesmo antes da canonização de S. Jorge.

O estudo das formas fundamentais leva-nos a ligar os contos às religiões; por outro lado, o estudo das formas derivadas está ligado à realidade. Muitas transformações aparecem em consequência das ligações do conto à realidade. Nesta análise não podemos, contudo, esquecer a diferença entre o realismo artístico e a existência de elementos provenientes da vida real. Só depois de isolar os elementos folclóricos podemos interpretar a ligação entre os elementos do conto e a vida real. Daí a dificuldade em fazer tal interpretação. A vida real não tem o poder de destruir a estrutura geral do conto mas modifica alguns elementos.

Toda esta análise sintagmática do conto possibilitou atingir os objectivos a que Propp se propôs no início do estudo que eram determinar a especificidade do conto e descrever e explicar a uniformidade da sua estrutura, preparando o estudo da história do conto, para chegar ao estudo do conto enquanto mito. “A análise dos atributos das personagens permite uma interpretação científica do conto. Do ponto de vista histórico isso significa que o conto maravilhoso, na sua base morfológica, é um mito.” (Propp, 1992:141).

Propp faz uma análise global da narração, do desenvolvimento cronológico e da sintagmática, tendo chegado ao esclarecimento do significado de cada sintagma dentro de cada tema. Trata-se, portanto, de uma análise sincrónica. Contudo, os propósitos de Propp não se confinam à análise sincrónica do conto maravilhoso.

É na sua obra seguinte, *Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*, que Propp vai analisar o conto numa perspectiva diacrónica: procura a forma fundamental do conto estudando as transformações a que este esteve sujeito, transformações essas que decorreram da sua relação com a vida real ou das suas relações com a religião e com o mito, buscando a origem dos contos nos mitos, relacionando-os assim, não só com o contexto histórico mas também com o contexto social e cultural. É de

realçar que estes propósitos de Propp estavam já enunciados na *Morfologia do Conto* e o facto de a análise morfológica preceder o estudo histórico foi apresentado como uma opção metodológica.

Foi a análise morfológica que lhe permitiu concluir que existia uma certa semelhança entre os contos: “Existe uma unidade absoluta na estrutura do conto maravilhoso. Então, se todos os contos maravilhosos são tão uniformes, isso não significa que provêm da mesma fonte?” (Propp, 1992:162).

É na segunda pesquisa, *Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*, que Propp descobre que a fonte comum de onde terão derivado todos os contos se situa nas práticas comunitárias dos povos primitivos donde destaca: os ritos de iniciação sexual e as representações da vida após a morte. Então, divide os contos em dois ciclos distintos, de acordo com a sua descendência de um ou de outro destes rituais, embora não lhe tenha sido possível traçar um limite exacto entre os dois ciclos.

Aos ritos de iniciação sexual pertencerão os contos que falam de crianças perdidas no bosque, dos heróis perseguidos ou ajudados pela magia, dos lugares proibidos e outros do mesmo tipo. Ao ciclo de representação da morte estão os contos que falam da donzela raptada pelo dragão, os nascimentos e renascimentos milagrosos, as viagens no dorso de uma águia ou de um cavalo e outros semelhantes.

Descobre ainda que a sequência das acções, por ele identificadas, no conto, era igual à sequência das provas pelas quais passava o jovem durante os ritos de iniciação sexual ou o morto, na sua passagem para o outro mundo. Ficou, contudo, por explicar, como é que essas sequências de acções ritualizadas nos chegaram em forma de mito ou de conto de fadas (Cf. Mendes, 2000: 21-22).

Interpretando a semelhança morfológica entre os contos como a consequência de uma certa ligação genética, Propp passa ao estudo da origem dos contos por transformações que remontam a uma determinada causa. Isto implica uma comparação entre os contos feita através das suas partes constitutivas, tal como fazem as ciências que estudam as formas orgânicas da natureza.

Conclui-se que Propp desenvolveu o estudo dos contos maravilhosos em duas fases distintas. Dedicou-se, em primeiro lugar, ao estudo morfológico do conto para depois, e a partir das conclusões tiradas desse estudo, comparar os contos entre si, com as religiões e os mitos e com a realidade em que “vivem”, analisando-os, assim, numa perspectiva diacrónica.

Buscava compreender não só a sua origem mas também, e essencialmente, a razão pela qual os contos de diferentes regiões do mundo têm características semelhantes, nomeadamente no que respeita à sua estrutura e à sua composição. Pretende saber se os contos teriam todos uma origem

comum, uma única fonte de onde todos teriam derivado apesar das suas diferenças em termos de temas e de versões.

As conclusões deste linguista e folclorista constituem uma importante caminhada para a compreensão do carácter transcultural do conto, uma vez que descobre a universalidade da sua estrutura, e a existência de temas comuns em partes longínquas do mundo entre as quais, historicamente, não se consegue identificar qualquer espécie de contacto, embora não consiga explicar as razões dessa semelhança.

A sua grande inovação é, contudo, o método de estudo que se enquadra na lógica da corrente estruturalista e que vem influenciar alguns dos estudos posteriores que se dedicam ao conto maravilhoso, mais precisamente à sua historicidade.

PSICANÁLISE DO CONTO DE FADAS: A OBRA DE BRUNO BETTELHEIM

Considerando que os contos de fadas atingem directamente o inconsciente humano e sobre ele actuam, contribuindo para ordenar o caos interior e possibilitar o acesso à felicidade, Bruno Bettelheim apresenta-nos uma obra *Psicanálise dos Contos de Fadas*, cuja edição original com o título *The Uses of Enchantment* é publicada em 1975 e constitui um marco de inovação na forma como os contos de fadas passam a ser encarados. Mostrar o conto de fadas como algo que vem contribuir para dar sentido às nossas vidas, particularmente à vida das crianças, parece ser a grande contribuição desta obra, atribuindo ao conto um valor e um sentido que até aí nunca tinha sido reconhecido.

Hoje, é quase impensável falar das vantagens do conto de fadas na formação da criança sem se fazer uma referência à contribuição de Bruno Bettelheim que proporcionou uma visão da importância que os contos assumem na educação da criança de todo o mundo, pela universalidade dos temas que trata, dando soluções para a generalidade dos problemas que se apresentam na existência humana como, por exemplo, a solidão e a necessidade de enfrentar a vida por si só, ajudando a criança a encontrar um sentido para a vida e tornando-a capaz de enfrentar os problemas que a vida lhe reserva.

«Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas são portadores de mensagens importantes para o psiquismo consciente, pré-consciente ou inconsciente, qualquer que seja o nível em que funcione. Lidando com problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes. À medida que as histórias se vão desvendando, elas dão crédito e corpo consciente às tensões do id e mostram os caminhos para satisfazer as que estão alinhadas com as exigências do ego e do superego.»

Bettelheim (2002:12-13)

O conto de fadas situa-se perto do raciocínio da criança (sentimento de abandono, de rejeição), mas longe da sua realidade física e por isso é reconfortante para a criança. Ele ajuda a criança a elaborar, em fantasia, as pressões do seu inconsciente. Fala numa linguagem de símbolos e não da realidade de todos os dias. A lógica e a causalidade normais são suspensas (Bettelheim, 2002:83). Estes princípios também não existem no nosso inconsciente.

Os sonhos das crianças são menos complexos do que os dos adultos, daí elas precisarem mais dos contos de fadas para ajudar a pôr ordem nos seus conflitos inconscientes. O conto ajuda a controlar a realidade, resolvendo os problemas inconscientes que afligem a criança. Eles são importantes pela experiência interior que proporcionam (Cf. Bettelheim, 2002:84). As crianças não vivem no nosso universo espiritual. As histórias reais são falsas em relação ao mundo interior da criança.

Professores e educadores falam de maturidade psicológica mas raramente se vê discutido qual o significado que se encerra neste conceito. Bruno Bettelheim define-o como sendo a aquisição de uma segura compreensão do que pode ou deve ser o sentido da nossa vida. Partindo da sua experiência de educador e terapeuta, Bruno Bettelheim conclui que o que é mais importante para dar sentido à vida de uma criança é, antes de mais, a relação que estabelece com os pais ou os que delas tomam conta e, em segundo lugar, a herança cultural cuja informação poderá passar, em grande parte, através da literatura.

Ora, para Bettelheim, nem toda a literatura contém os elementos que satisfaçam estas condições. Em contrapartida, o conto de fadas responde aos mais diversos problemas que a criança possa enfrentar: Estimula a sua imaginação, ajuda-a a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções, está sintonizado com as suas angústias e as suas aspirações, reconhece as suas dificuldades, sugere soluções para os problemas que a perturbam. Está relacionado com todos os

aspectos da sua personalidade, dá todo o crédito à seriedade das suas exigências e simultaneamente oferece-lhe confiança em si própria e no futuro.

O conto de fadas confere sentido à vida das crianças nos dois períodos mais complexos do seu desenvolvimento: o da integração dos diferentes aspectos da sua personalidade (id, ego e superego) e o do período edipiano. A criança tem necessidade premente de pôr em ordem o caos interior em que vive, com sentimentos ambivalentes, (amor e ódio, desejo e medo, inteligência e estupidez, bondade e maldade), que ela só por si não consegue integrar numa mesma personalidade. Porém, será esta integração equilibrada que lhe possibilitará atingir a felicidade. Esta integração não deverá ser conseguida à custa da subjugação de um dos aspectos da personalidade da criança, pois só a cooperação de todos esses aspectos pode torná-la senhora do seu destino e permitir-lhe o êxito.

Contribuindo para a integração destes diferentes aspectos, os contos de fadas apresentam algumas vezes o caso de dois ou de três irmãos que partem de casa com percursos semelhantes mas com modos de actuação diferentes como é o caso de *Os três porquinhos* ou de *O irmão e irmã* (cf Bettelheim 2002:117-118). Simbolizando, cada um deles, um aspecto da personalidade individual, depois de um percurso sinuoso, acaba por triunfar o mais forte, percebendo-se que se trata de uma única personagem que, ao integrar os diferentes aspectos da sua personalidade com trabalho, com sofrimento, com um sério crescimento interior, consegue vencer todas as dificuldades que a vida apresenta, e acaba finalmente feliz. Ao isolar estas tendências, projectando-as em figuras separadas, os contos de fadas ajudam-nos a compreender o que se passa dentro de cada um de nós.

Por vezes, a mesma personagem enfrenta separadamente diferentes problemas que simbolizam aspectos da personalidade, vai-os integrando um a um até conseguir a plena integração e maturidade. Segundo Bettelheim: “A personalidade da criança, ao princípio é indiferenciada; depois o *id*, o *ego* e o *superego* desenvolvem-se a partir do estágio indiferenciado. Num processo de maturação, estes têm de ser integrados, não obstante puxões antagónicos” (Bettelheim, 2002:104). É este caminho duro de integração que abre portas à felicidade. Ele pressupõe a anterior destruição de tudo o que, em cada criança, é anti-social, destrutivo ou injusto. Este estágio só é atingido quando se atinge a plena maturidade.

Contudo, a plena maturidade não se atinge sem antes serem resolvidos os conflitos edipianos que, segundo a Psicanálise e segundo Bettelheim, caracterizam o desenvolvimento humano: A segunda crise de revelação difícil é o conflito edipiano. É uma série de experiências dolorosas e confusões, através das quais a criança se torna verdadeiramente ela própria se conseguir separar-se dos pais. Só assim a criança realizará a sua maturidade sexual, obterá a independência e a sua auto-

realização. O caminho para a construção de uma personalidade bem integrada inicia-se simultaneamente ao aparecimento dos primeiros conflitos edipianos.

O conto de fadas fornece as fantasias que ajudam as crianças a resolver estes conflitos e a ter boas relações, na realidade, com ambos os pais. As fantasias da criança são os seus pensamentos. “Os contos de fadas são a nossa herança comum de fantasia” (Bettelheim, 2002:156). Trabalham o material que existe no inconsciente, fornecendo-lhe a fantasia que possibilita a edificação da personalidade do ego, dando-nos esperança e força para enfrentar as adversidades da vida. Ela precisa das fantasias do herói com quem se identifica para vencer as dificuldades que a vida lhe apresenta.

Estas narrativas atingem directamente o inconsciente humano. A Psicanálise considera que a angústia da separação é o maior receio do Homem e é tanto maior quanto mais pequenos formos e consequentemente menos preparados estivermos para conseguir sobreviver ao abandono. Muitos contos de fadas fazem o herói conviver com um amigo ou alguém que lhe dá a suprema garantia, aquela que confere a maior felicidade, ou seja, a certeza de nunca ser abandonado. Por isso eles acabam com um «E foram felizes para sempre». É esta união permanente que confere a maior felicidade e a maior realização pessoal.

O conto de fadas, sendo uma história com sentido, permite transmitir com subtilidade, as vantagens de um comportamento moral, evitando passá-las através de conceitos éticos abstractos. A vitória final do herói constitui a grande moralidade dos contos de fadas: a vida apresenta-nos grandes dificuldades mas, lutando com coragem e determinação, acabaremos por vencer. O herói do conto de fadas faz o seu percurso praticamente isolado e vai recebendo a ajuda de auxiliares mágicos que o levam a ultrapassar as dificuldades. A criança absorve esta imagem do homem isolado que, apesar de estar sozinho, consegue estabelecer relações significativas com o mundo que o rodeia e assim passa a acreditar que também será capaz de o fazer.

Através da identificação com o herói, a criança vive momentos de recuperação de um grande desespero, escapa de perigos mas, acima de tudo, consola-se com um final feliz que lhe restitui o sentimento de que a justiça foi feita. Os problemas que o herói enfrenta representam conflitos internos que parecem incompreensíveis mas que acabam sempre numa solução feliz. Segundo a perspectiva psicanalítica, através das cenas angustiantes e medonhas que relatam, estes contos revelam, de uma forma poética, a resposta às nossas angústias mais profundas, mostram-nos que seremos capazes de enfrentar dificuldades e sair vencedores e descansam-nos com a possibilidade de um final feliz.

Através da identificação, o conto de fadas proporciona a vivência de sérias tensões interiores, de uma maneira que a criança inconscientemente compreende. Contudo, fornece também exemplos de solução para as dificuldades apresentadas. A criança acredita que é possível encontrar um caminho como o herói do conto o encontrou e, como ele, também é possível enfrentar dificuldades. As crianças crescem e conseguem encontrar sentido para a sua vida e confiança nelas próprias, não porque alguém lhe explicou qual o sentido da sua vida, mas porque ela o encontrou sozinha ao resolver os seus próprios problemas. Ora, através da identificação com o herói dos contos de fadas, as crianças vivem todos os seus problemas e angústias de uma forma que elas sabem não ser real mas que as prepara para enfrentar os problemas reais que a vida inevitavelmente lhes trará: “A criança precisa muito especialmente de sugestões, em forma simbólica, sobre como lidar com estes obstáculos para chegar sem riscos à maturidade” (Bettelheim, 2002:15).

Tanto a maldade como a virtude se encontram presentes nos contos de fadas. Na vida real, as qualidades e defeitos coexistem em todas as pessoas. As personagens dos contos de fadas ou têm qualidades ou têm defeitos, não existem personagens ambivalentes com qualidades e defeitos em simultâneo. Cada personagem é extraordinariamente bela ou horivelmente feia, é extremamente boa ou extremamente má. Estas personagens polarizadas facilitam, à criança, uma melhor distinção entre o bem e o mal e a identificação com as personagens boas, normalmente com o herói do conto. Através da identificação, a criança transfere para si os problemas e angústias da personagem com a qual se identifica. É assim, através desta identificação, que passa o conteúdo moral do conto. A criança não adere a este conteúdo pela mensagem moral mas pela simpatia do personagem bom com o qual se identifica, vivendo com ele todas as suas lutas, todas as suas derrotas e, de forma bem compensadora, a sua vitória final.

Bettelheim considera que o conto poderá desempenhar um papel fundamental na construção da personalidade da criança, que é, muitas vezes, um processo duro e difícil. Através dos contos, por se referirem a problemas interiores e sugerirem soluções simples, a criança terá oportunidade de construir uma personalidade repleta de recursos interiores que a tornará capaz de enfrentar os problemas e as adversidades que a vida lhe apresentará. A criança é submetida a fortes sentimentos de desespero, solidão e abandono e sente, muitas vezes, uma angústia mortal. Será nestas situações que os contos de fadas podem ajudar, apoiando a criança na elaboração dos seus sentimentos, pois eles reflectem, através dos problemas vividos pelos seus personagens, os profundos conflitos interiores que têm origem nas nossas pulsões primitivas e nas nossas emoções violentas (cf. Bettelheim, 2002:18). É Bettelheim quem o confirma ao afirmar:

«Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e que satisfaçam os nossos desejos devem ser oferecidos à criança – que ela deve ser exposta somente ao lado belo das coisas. Porém um tal alimento unilateral nutre o espírito também só unilateralmente, e a vida real não é toda bela. (...) A cultura dominante deseja aparentar, especialmente no que diz respeito às crianças, que o lado sombrio do homem não existe, declarando acreditar num “melhorismo” otimista. A própria Psicanálise é encarada como tendo por fim tornar a vida fácil – mas isso não era a intenção do seu fundador. A Psicanálise foi criada para habilitar o homem a encarar a natureza problemática da vida sem ser vencido por ela e sem se entregar à fuga sistemática. A receita de Freud é que só através da luta corajosa contra o que parecem ser esmagadoras contrariedades é que o homem pode chegar a encontrar um sentido para a sua existência».

Bettelheim (2002:15)

Àqueles que condenam o conto por conter cenas de violência e crueldade, Bettelheim esclarece que o ouvinte vai preocupar-se mais com o monstro que tem dentro de si do que com o da história, e que, ao contrário, o conto de fadas contribui para melhor o conhecer e assim poder dominá-lo. A ansiedade gerada pelo monstro de uma história transforma-se em grande prazer quando este é controlado com bons resultados. Segundo Bettelheim, pensadas como reflexo da realidade, estas histórias são incoerentes e absurdas mas, vistas como símbolos de acontecimentos psicológicos, elas tornam-se verdadeiras.

O conto de fadas não poupa a criança daquilo que mais a perturba, das suas angústias das suas fantasias caóticas ou mesmo violentas. Ele apresenta o lado bom e o lado difícil da vida confrontando a criança com os problemas básicos e universais que fazem parte da existência humana. Não minimiza as angústias e os dilemas existenciais da criança que é sujeita a sentimentos desesperados de solidão e abandono e que muitas vezes não sabe exprimir por palavras mas que o faz de forma indirecta, manifestando medo do escuro ou de algum animal. Estes medos escondem a necessidade de serem amadas, o medo que pensem que não servem para nada. Simbolizam o amor pela vida e o medo da morte.

A expressão popular: “A vida é assim mesmo” que muitas vezes finaliza as conversas entre duas pessoas adultas, parece encerrar um conformismo latente. Contudo em Bettelheim, quando ele afirma: “A vida é assim mesmo” (Bettelheim, 2002:46), esta expressão assume uma mensagem de persistência, de luta, de coragem. Constatando que a vida é assim, com problemas, com

dificuldades, deveremos apetrechar as nossas crianças com os recursos interiores que lhes possibilitem enfrentar esses problemas e sair vencedoras.

Com requisitos essenciais para se poder enfrentar a realidade e sair vencedor, o conto de fadas ensina-nos que só subjugando o princípio do prazer ao princípio da realidade (exemplo: *Os Três Porquinhos*), só aceitando as frustrações, conseguiremos obter recompensas duradoiras. Ensinam-nos a sermos persistentes. No conto de fadas, normalmente, só à terceira tentativa se consegue realizar ou obter o desejado, ensinando assim, que na vida não se pode esperar obter êxito à primeira tentativa. Mostram-nos as vantagens do crescimento (na história dos três porquinhos só o mais velho se comporta segundo o princípio da realidade).

O conto de fadas ajuda a desenvolver a consciência dos problemas da vida. Simplificando todas as situações, expõe os problemas de forma concisa e imediata, fugindo à complexificação e tornando assim o problema menos confuso e mais acessível ao espírito da criança. Tanto a maldade como a virtude se encontram presentes no conto de fadas. Contudo, os contos fornecem sugestões sobre como lidar com os obstáculos que a vida apresenta, em forma simbólica, que a criança é capaz de apreender, o que permitirá à criança chegar à maturidade sem riscos. É gerador de sentimentos positivos, de esperança no futuro e de fé nas nossas forças para o enfrentarmos, porque, apesar de todas as dificuldades, sempre acaba bem e os bons vencem sempre. O sentimento de que é possível ser bem sucedido na vida possibilita encarar a vida com segurança, enfrentar e vencer as dificuldades, em vez do sentimento antecipado de derrota.

O desfecho mais comum do conto de fadas é, normalmente, um casamento com a promessa de felicidade eterna. Este final assegura que, ao invés de procurar a vida eterna, o que realmente está ao alcance de cada criança é a procura do verdadeiro amor adulto pois através da ligação afectiva com outra pessoa atingiremos a suprema segurança emocional. Só isto pode dissipar o medo da morte, e pode torná-la capaz de escapar à angústia da separação. Mais, diz-nos que o final feliz não será possível se a pessoa se agarrar demasiado à mãe: “Se tentarmos escapar à angústia da separação e da morte agarrando-nos desesperadamente aos nossos pais, acabaremos por ser cruelmente postos na rua, como Hansel e Gretel” (Bettelheim, 2002:19).

Bettelheim afirma que Tolkien descreve as facetas necessárias a um bom conto de fadas, como a fantasia, a recuperação, o escape e a consolação (Bettelheim, 2002:183). No entanto, Bettelheim acrescenta um novo elemento: a ameaça. A ameaça à existência moral ou física do herói, com o herói projectado para grandes perigos, é semelhante à existência da criança que, mesmo quando é exteriormente calma, pode ser, de repente, lançada num turbilhão de sobressaltos, por exemplo, quando o pai ou a mãe lhe faz exigências ou ameaças (cf. Bettelheim, 2002:185).

Durante a infância, o raciocínio tem fraco controlo sobre o inconsciente, a criança foge da realidade através da imaginação. Devido às estruturas do seu pensamento mas também à falta de informação, a criança não tem um conhecimento completo do mundo real. Então, o seu conhecimento do mundo tem lacunas que são preenchidas pela fantasia. Existe uma brecha entre as experiências interiores da criança e o mundo real. A infância é a altura certa para transpor essa brecha e os contos de fadas facilitam a integração satisfatória dos dois mundos. Através do conto, a criança parte da realidade, entra no mundo da fantasia e regressa à realidade fortalecida pela fantasia. As angústias, desejos, esperanças, receios, simpatias e ódios entrelaçam-se com os seus raciocínios.

O conto de fadas também parte de uma situação real. Começa com uma imprecisão deliberada em termos de espaço e de tempo mas também muito distantes, o que nos leva a deixar o mundo concreto da realidade. Sugerem que alguma coisa virá a ser revelada (velhos castelos, cavernas escuras, portas fechadas à chave) e que acontecimentos singulares surgirão. Parte de acontecimentos reais e lança-se em acontecimentos fantásticos e, no fim da história, regressa à realidade da forma mais tranquilizadora, com um final feliz e não mágico.

Se a criança conclui que a sua realidade interior é inaceitável para os seus pais, ela pode afastar-se desse universo interior de fantasia e integrar-se na realidade. Isto poderá levá-la a regressar à fantasia já extemporaneamente quando se encontrar fora do domínio de seus pais, para se desforrar do que perdera na infância em termos de vivências interiores o que poderá significar uma quebra com o mundo real, ou pode manter-se afastada dos seus processos inconscientes baseando a sua vida apenas na realidade exterior. Então a vida deixa de ser um prazer, um privilégio excêntrico, para ser um corte entre a realidade e os processos do inconsciente.

Em síntese, a obra de Bettelheim aponta as vantagens do conto de fadas que, pelas suas características, constrói subtilmente uma formação ética, ajuda a criança a estruturar a sua personalidade no confronto com as dificuldades que o enredo do conto apresenta, preparando-a para enfrentar as dificuldades da vida. Defende que o conto de fadas proporciona à criança viagens maravilhosas no mundo da imaginação e da fantasia e, permitindo a identificação com as personagens, normalmente com o herói da história, proporciona a vivência imaginativa de situações problemáticas, contribuindo para a integração dos diferentes aspectos da sua personalidade (id, ego e superego) e para a resolução de conflitos edipianos, permitindo encontrar um sentido para a vida e a estruturação de uma personalidade sã, socialmente integrada e capaz de responder aos desafios da vida e de abrir portas à felicidade.

A ABORDAGEM DE VON FRANZ: UMA PERSPECTIVA JUNGUIANA

Marie Louise von Franz nasceu em 1915 de uma família austríaca que veio a fixar-se na Suíça depois de 1918. Analista de renome internacional, conheceu Jung em 1933 com quem trabalhou até à altura em que este faleceu em 1961. Von Franz recorre aos seus muitos anos de experiência prática em psicoterapia, ao conhecimento íntimo de métodos e técnicas de Jung, e aos seus vastos interesses no campo da mitologia, da alquimia, da ciência e da religião, para analisar e interpretar os contos de fadas, sobre os quais nos deixou uma obra que, não só pela extensão, mas sobretudo pela inovação, merece ser referida sempre que se aborde esta temática.

Partindo do conceito de inconsciente colectivo que herdou de Jung, considerou que os processos psíquicos desse inconsciente se exprimem através dos contos de fadas “Os contos de fadas são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente colectivo” (von Franz, 1990:9). Sendo assim, os contos de fadas fornecem pistas para a compreensão desses processos psíquicos servindo, portanto, para a investigação científica do inconsciente.

Para Jung, o arquétipo seria a disposição estrutural básica para produzir uma certa narrativa mítica e a imagem arquetípica seria a imagem específica sob a qual o arquétipo toma forma (von Franz, 1990:17). Para von Franz, os contos de fadas representam os arquétipos na sua forma mais simples. É através destas imagens arquetípicas que os contos de fadas nos fornecem as melhores pistas para a compreensão do inconsciente colectivo (Cf. Von Franz, 1990:9).

Cada arquétipo é apenas um aspecto do inconsciente colectivo, mas representa o inconsciente colectivo na sua totalidade, porque se relaciona com todos os outros arquétipos.

As experiências individuais que se acumulam no inconsciente irrompem através do sonho ou das alucinações e originam histórias arquetípicas. Quando acontece uma alucinação colectiva o conteúdo arquétipo irrompe na vida de um indivíduo. Estas invasões do inconsciente colectivo no campo de experiências de um único indivíduo criam novas histórias e mantêm vivas as já existentes.

O conto de fadas expressa-se em figuras e eventos simbólicos. A linguagem ocidental, habitualmente, exprime-se por sinais. Por essa razão, o nosso pensamento perdeu o costume de dialogar com os símbolos. A diferença básica entre um e outro é que o sinal exprime algo que foi definido e limita-se a isso. Já o símbolo não define, sugere. É, portanto, mais abrangente e leva-nos a perceber e a relacionar os elementos armazenados no inconsciente colectivo.

O conto de fadas expõe um material cultural através do qual podemos atingir as estruturas básicas da psique humana. Todos os contos do mundo, nas suas centenas de versões, descrevem a totalidade psíquica de um indivíduo (EU) que é, paradoxalmente, o centro regulador do inconsciente colectivo. Cada indivíduo e cada nação têm a sua forma de experienciar o EU. Diferentes contos de fadas oferecem quadros de diferentes fases dessa experiência.

Lüthi faz uma distinção entre o herói das sagas locais e o herói do conto de fadas, afirmando que, ao invés daquele, o herói do conto de fadas não tem sentimentos, é uma figura abstracta e não humana, sendo completamente estereotipado e esquemático. É partindo desta ideia que von Franz levanta a sua hipótese relativamente à origem dos contos de fadas.

Von Franz entende que os contos têm origem nas sagas locais e nas histórias parapsicológicas que aparecem devido à invasão do inconsciente colectivo sob a forma de alucinações em estado de vigília. Estas sagas são recontadas, passam de boca em boca, são enriquecidas com representações arquetípicas preexistentes e assim se vão transformando num conto (Cf. von Franz, 1990:29).

Enquanto o herói é devidamente identificado pelo seu nome, trata-se ainda de uma saga local. Quando o herói da história perde a sua identificação e a história perde as suas referências espaciais e temporais e começa por “Era uma vez ...”, então a saga transformou--se em conto de fadas e pode migrar de uma terra para outra pois perdeu as raízes, isto é, não se refere nem a um tempo, nem a um espaço, nem a uma pessoa em particular, tornou-se mais geral e podemos recriar os elementos que lhe faltam através da nossa imaginação.

Portanto, no conto de fadas mantém-se o que é essencial. Todas as referências não essenciais vão sendo destruídas ou vão-se adaptando com o tempo. No conto persiste a parte que não pode ser destruída, o núcleo eterno e básico de tudo. Por isso ele reflecte com maior simplicidade as estruturas arquetípicas básicas da psique humana.

Von Franz também admite, como muitos outros autores já referidos, que o conto de fadas tenha tido origem no mito. Seria, neste caso, um mito degenerado. Contudo, o mito, por estar mais ligado ao material histórico e cultural de uma civilização, enraizando-se num tempo e num espaço, perde muito do seu carácter humano. Em contrapartida, os contos de fadas “delineiam a base humana universal” (von Franz, 1990:34). Eles são, portanto:

«(...) A expressão da estrutura mais geral e ao mesmo tempo mais básica do ser humano. Isto também se deve ao facto de o conto de fadas estar além das diferenças culturais e raciais, podendo assim migrar facilmente de um país para outro. A

linguagem dos contos de fada parece ser a linguagem internacional de toda a espécie humana – de idades, raças e culturas.»

Von Franz (1990:35)

Von Franz refere ainda uma outra teoria que relaciona a origem dos contos de fadas com os rituais antigos, relacionando-os com religiões decadentes; esta teoria diz que o rito morreu mas permaneceu a sua história em forma de conto de fadas. Esta é a teoria de Tylor, exposta no seu livro *Primitive culture*, mas à qual von Franz não dá o seu total aval, pois a sua tese é a de que a base dos contos de fadas são as experiências arquetípicas.

Mesmo o facto extraordinário de os conquistadores terem descoberto que existia o ritual da crucificação entre os aborígenes da América do Sul, von Franz explica com base na disposição arquetípica da psique humana. Dá, ainda, exemplos de ritos que tiveram origem a partir da experiência arquetípica de um indivíduo e conclui: “Vemos novamente que a base é uma invasão pelo mundo arquetípico da consciência colectiva temporal de um grupo, sendo um indivíduo o seu intermediário” (von Franz, 1990:38).

Constatando que grande parte dos contos de fadas tem como personagens animais e seres humanos e outros apenas animais, von Franz desvaloriza a discussão dos antropólogos que pretendem definir se se trata de animais disfarçados de seres humanos ou se, pelo contrário, se trata de seres humanos disfarçados de animais. Para von Franz trata-se apenas de seres que são simultaneamente animais e humanos e a questão não é pertinente, uma vez que nem os primitivos a poriam nem as crianças a põem.

Trata-se, pois, de seres simbólicos e considera que os animais são portadores da projecção de factores psíquicos humanos. Em contrapartida, eles são humanos porque não representam os verdadeiros instintos dos animais mas os nossos instintos, sendo, nesse sentido, de facto, antropomórfico.

Von Franz defende que a interpretação do conto é mais fácil do que a interpretação dos sonhos. Ora, nem o conto nem o sonho se movimentam exclusivamente na esfera do consciente, por isso eles precisam de ser interpretados. Apesar de von Franz defender que a interpretação é uma arte ou ofício que precisa de ser aprendida antes de ser usada, ela defende também que em caso algum a análise poderá afastar-se do rigor científico e por isso em interpretação se exige a observação de determinadas regras.

Para efectivar a interpretação de qualquer conto, von Franz (cf.1990) sugere que se divida a história em vários aspectos:

Exposição (tempo e lugar): Estes contos que começam, geralmente, pela expressão:

“Era uma vez...” situam-se na eternidade atemporal de agora e de sempre

As pessoas envolvidas: Von Franz recomenda que se conte o número de pessoas que entram no princípio da história e o número das que se podem encontrar no fim da história.

A intriga: Os altos e baixos da história. Cada conto pode ter uma ou várias intrigas que podem ser curtas ou longas, mas que sempre se encaminham para um clímax onde todo o enredo se desenvolve para um final.

O tipo de final: Von Franz considera que existem finais felizes, finais catastróficos, finais ambíguos ou simplesmente a história acaba, de repente como se o contador de histórias perdesse o interesse. Fala ainda da utilização de um rite de sortie que consiste em devolver os ouvintes à realidade, retirando-os do mundo da fantasia, como fazem os ciganos quando acabam assim: “Eles casaram e viveram felizes e ricos até ao fim de suas vidas e nós, pobres diabos, estamos aqui chupando o dedo e morrendo de fome”.

Então, o método de interpretação psicológica dos contos de fadas que von Franz apresenta consiste em observar a estrutura do material do conto e ordená-lo, dando particular importância ao número de personagens, ao simbolismo do número e ao papel destes dois factores no desenrolar da história, com a finalidade de encontrar o seu significado.

«Por exemplo, há uma história russa onde o czar tem três filhos e você pode colocá-la dessa maneira: primeiro existe um quarteto no qual a mãe é omitida, e o herói, o quarto do sistema, vai para o Além, para o inconsciente, nós podemos dizer, onde há três bruxas (Baba-Yagas) e a princesa Maria que fica com o herói. No fim Maria é redimida pelo herói e eles se casam e têm dois filhos. Então há um quarteto que é puramente masculino, um que é puramente feminino e no fim (representado no centro do esquema), um quarteto misto de três homens e uma mulher. Não se pode traçar este tipo de esquema com todas as histórias. Há muitas histórias estruturadas dessa forma, no entanto é necessário verificar se tal esquema existe. Se não existe isso também é revelador, porque a falta de uma estrutura é também significativa como o é uma estrutura irregular nas ciências físicas. A exceção pertence também aos fenómenos, mas é necessário explicar porquê».

von Franz (1990:51-52)

Todo o conto apresenta logo no seu início uma situação na qual se inscreve um problema. von Franz sugere que se amplie o problema apresentado no conto, procurando todos os temas possíveis paralelos noutros contos e que se tire uma média. Baseando-se nas conclusões assim obtidas, Von Franz considera que a interpretação poderá então partir de uma base relativamente segura.

Quando num conto aparece uma imagem que foge ao que é usual noutros contos, isto é, quando foge à média obtida, esse factor deve ser questionado tentando encontrar uma justificação para tal excepção. Contudo, somente um estudo comparativo nos pode fornecer as pistas que permitem classificar determinado elemento como excepção: “É necessário que se conheça o contexto médio, no qual aparece um elemento, e, então, confrontá-lo com material análogo a fim de que se conheça o que chamo anatomia comparativa (von Franz, 1990:53)”.

O passo seguinte será construir o contexto. Consiste em escolher, dentro das amplificações já efectuadas, aquelas que ajudam a explicar o elemento que pretendemos interpretar na história estabelecendo as conexões que se julgarem importantes. Finalmente, tratar-se-á a interpretação propriamente dita, isto é, a tradução da história para linguagem psicológica: “Precisa-se usar a linguagem estritamente psicológica e somente então saberemos o que é a interpretação” (von Franz, 1990:54).

Parece importante citar o exemplo que von Franz apresenta para melhor percebermos o que significa a expressão: “tradução da história para linguagem psicológica”. Von Franz esclarece: “Há um risco de se ficar no meio do caminho, ou seja de ficar aprisionado no modo mítico de expressão e falar, por exemplo, sobre a mãe terrível que é vencida pelo herói. Tal afirmação torna-se correcta somente se a ela acrescentarmos: A inércia do inconsciente é suplantada por um impulso em direcção a um nível mais alto de consciência.” (von Franz, 1950: 57).

Uma das componentes da interpretação psicológica do conto é a simbologia de alguns elementos que dele fazem parte. O estudo desses símbolos à luz da psicologia de Jung traz uma contribuição imprescindível para a interpretação dos contos. Aqui, e unicamente a título de exemplo, analisaremos, segundo a perspectiva de von Franz os elementos: rei, rainha, herói, penas, vento, rã, tapete, anel, bola de ouro, rato, três e fogo, que frequentemente fazem parte dos contos de fadas.

Embora von Franz considere que os temas de todos os contos de fadas se relacionam com o símbolo do SELF entende também que, em muitos deles aparecem elementos que fazem lembrar as concepções de Jung sobre sombra, anima e animus.

Começando por lembrar que se está a lidar com a infra-estrutura objectiva e impessoal da psique humana e não com aspectos pessoais e individuais, von Franz vai analisando alguns contos e vai descortinando cada um destes elementos que se encontram “escondidos” na trama da história. Sem entrar na análise específica de um qualquer conto em particular, pretende-se fazer uma exposição sucinta de cada um dos conceitos apresentados de forma a torná-los mais familiares e de nos tornarmos capazes de os descobrir nos enredos dos contos que possamos vir a trabalhar.

A personagem cuja função perturbadora semeia inimizade e discórdia é a figura da sombra. Representa as emoções e impulsos obscuros do herói que ainda não foram assimilados. É a figura da inveja, do rancor, do ódio. É, normalmente, esta personagem que pede ao rei mais e mais provações para o herói.

Este aspecto do mal que aparece no conto de fadas tem também uma função positiva. Ao fazer com que o rei proponha obstáculos que o herói deve transpor, está indirectamente a obrigar o herói a vencer esses obstáculos, sendo derrotada a figura da sombra. Vencendo a figura da sombra, o herói está a vencer o mal. A sombra aparece, assim, como uma figura que propicia o crescimento.

Por outro ponto de vista, ao enfrentar o mal, o herói é obrigado a conhecê-lo. No campo psíquico isto significa a oportunidade de desenvolver a própria consciência, pois só conhecendo a nossa parte negativa (invejas, ódios, ciúmes) poderemos abandoná-la canalizando essas energias para fins positivos. Quando o herói vence os obstáculos propostos pelo rei (a velha ordem), ele está a impulsionar a inovação e a abrir caminho para uma nova ordem social, cultural e política.

Existe também uma sombra positiva. Aparece como uma personagem que ajuda o herói, que é fortemente aliado a ele, muitas vezes toma as iniciativas, representa os instintos que se ligam à realidade que tem as suas raízes neste mundo (von Franz, 1990:148).

A explicação que Freud faz do elemento feminino, mostrando-o como exclusivamente sexual, revela uma repressão do princípio moral contra Eros e é, na nossa era e na maioria das culturas espalhadas pela Terra, complementada por razões políticas e culturais que levam à desconsideração da anima. Os contos de fadas levam-nos a crer que a relação com o princípio maternal, em outros tempos deve ter sido integrado na consciência humana e que, por razões culturais ou políticas, foi reprimida e passou para o inconsciente, sendo hoje o que constitui a anima (von Franz, 1990:97-98).

A alma será, assim, a relação do homem com a fantasia que emerge das profundezas, a essência da vida simbólica, o alimento espiritual. Representa o dom da imaginação poética, a possibilidade de criar formas simbólicas de vida, a relação com o lado feminino, com o Eros.

A sociedade materialista em que vivemos, o ritmo que adoptamos nas nossas vidas, a velocidade e quantidade de informação, o valor crescente da imagem que projectamos, afasta-nos cada vez mais da nossa vida interior, e enterra bem fundo as nossas fantasias, tornando-nos menos humanos. Contudo, exige-se um forte senso crítico, pois as fantasias da alma têm o seu poder encantatório e é necessário criar um certo distanciamento e um olhar atento que contudo não pretenda interferir ou julgar.

Tanto no folclore como nos contos de fadas e nos mitos se encontram representações claras deste arquétipo. Os contos de fadas apresentam o animus como um elemento masculino personificado na figura do caçador, do guerreiro cuja principal actividade é matar ou ainda na figura do pai austero. Temas como o de pais que afastam as suas filhas do casamento ou que as levam a escolher rapazes inferiores ou que as trancam em torres, enfim, todas as atitudes que forcem a mulher a perder o contacto com o mundo exterior fazem parte da actividade do animus. Ele desencadeia uma acção ameaçadora que provoca uma reacção defensiva por parte da mulher. Este é o duplo aspecto da actividade do animus.

Perante estas ofensivas, a mulher toma uma de duas atitudes: ou desencadeia uma acção agressiva contra a personagem que a pretende dominar ou até contra ela própria, ou então enamora-se inconscientemente dessa pessoa, mesmo que seja seu pai e “vive submersa nesse amor com o animus, numa espécie de sonhar acordado, sem ter disso clara consciência.” (von Franz, 1990:196).

O animus que possui o inconsciente da personagem feminina aparece no papel de pai velho, pobre, mendigo, que tiraniza a mulher das formas mais variadas, desde solidão, fome, trabalhos forçados ou abandono. O aspecto animal do animus aparece claramente em *a Bela e a Fera*.

Existem contos de fadas em que os personagens principais são interpretados como representantes da alma ou do animus. São contos que versam modelos de relacionamento humano, muitas vezes tratam da redenção mútua, como no caso de *Hänsel e Greetel*. As duas crianças apresentam-se de forma bastante indiferenciada, são duas personagens que se fundem numa só, criando um ser hermafrodita.

A interpretação dos contos de fadas, apresentada por von Franz, evidencia três características fundamentais, sendo a primeira a consciência da sua falibilidade e relatividade, a segunda o facto

de ela interpretar os contos a partir das estruturas que o criaram, ou seja, a partir das estruturas da psique humana, e a terceira decorrente da segunda, a de aproximar a sua interpretação dos domínios do emocional e do afectivo.

Em relação à consciência da relatividade da sua interpretação von Franz afirma:

“E então essas pessoas trarão uma nova interpretação e a nossa será arrolada entre tantas outras interpretações – uma ilustração de como tal material foi analisado na época. Estamos bastante conscientes dessa possibilidade e de quão relativas são nossas interpretações e de que elas não encerram a verdade última. (...) Nós sabemos muito bem que a interpretação é o nosso mito.”

von Franz (1990:55)

Incutindo às suas interpretações uma dimensão mais humanista, von Franz redimensionou o objecto de estudo ao interpretar os contos tomando como ponto de partida o ser humano e a sua totalidade psíquica bem como o centro regulador do inconsciente colectivo SELF (1990:10). Considera que os contos têm sido produzidos pelo SELF, e que, por isso, os seus temas giram em torno das relações da realidade com o SELF.

Trilhando os caminhos do lado emocional da vida, von Franz afirma:

«Uma imagem arquetípica não é somente um pensamento padrão (...) mas ela é, também, uma experiência emocional. A experiência emocional de um indivíduo. Só se essa imagem arquetípica tiver um valor emocional e afectivo para o indivíduo ela poderá ter vida e significação.»

«(...) A Psicologia em contraste com todas as outras ciências, não pode desconsiderar o factor sentimental.»

von Franz (1990: 19-20)

E ainda deixando transparecer que, apesar do rigor científico com que pretende fazer a sua análise, não quer esquecer que se trata não só de uma ciência mas também de uma arte, “interpretação é uma arte ou ofício que só pode ser aprendida pela prática ou experiência” (von Franz, 1990:48), von Franz abre assim novas e diferentes dimensões na procura da verdade.

Só um espírito cientificamente fundamentado mas simultaneamente aberto aos estádios superiores e profundos do humanismo e da poesia podem, como von Franz, produzir a seguinte imagem:

«É sedutor tentar criar um modelo abstracto da estrutura geral do inconsciente colectivo representando-o como um cristal, único em si mesmo, mas que se manifesta em 10 000 diferentes contos de fadas. Entretanto eu não acredito que isso seja possível, pois sou levada a crer que nós estamos lidando com uma ordem transcendental semelhante ao átomo, o qual, segundo os físicos, não pode ser descrito como ele é em si mesmo, porque os modelos tridimensionais distorcem-no inevitavelmente. Enquanto que o esquema que nós fazemos não tem senão um valor relativo, o evento de quatro dimensões jamais poderá ser captado.»

von Franz (1990:226)

E von Franz finaliza com a ideia que ilustra toda a sua análise: “Eu tenho a sensação de que quando os contos de fadas são colocados em grupos e interpretados em relação um ao outro, eles representam na sua base um arranjo arquétipo transcendental” (von Franz, 1990:227).

O IMAGINÁRIO E O CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO

“(...) Não é proibido imaginar uma cidade futura em que os casacos sejam gratuitos como o ar. E a utopia não é menos educativa do que o espírito crítico.”

Rodari (1993:46)

Hoje, agudiza-se a consciência de que necessitamos de um saber transversal para nos conhecermos e necessitamos também de um saber transversal e complexo para conhecer o mundo. Precisamos de um conhecimento simultaneamente mais amplo que emergja da confluência de diferentes áreas do saber e mais profundo que interaja com o sujeito, implicando-o na sua subjectividade mais profunda, na sua força imaginante, na sua capacidade poética para simbolizar o mundo, a vida e a morte, transcendendo a relação racional do sujeito com o objecto. Este tipo de conhecimento não pode circunscrever-se às lógicas dos paradigmas clássicos. Falamos, portanto, da necessidade de um novo paradigma que não envolva apenas o racional mas que conte também com o imaginário para aceder ao conhecimento. Tratar-se-á de um conhecimento complexo, transversal, afectivo, poético, transcendente e que envolverá o Homem na sua totalidade biopsicossociológica (Morin, 1973:18). Edgar Morin (1997:344) fala-nos do paradigma da complexidade que se sustenta numa

razão aberta, dialógica, recursiva entre ordem/desordem/interacção/(re)organização. Será um paradigma não binário que visa a totalidade dos sistemas, trabalhando com a incerteza, com o repentino, com múltiplos significados e contextos, um paradigma que não rejeita o que é novo mas que cria estruturas maleáveis que assimilam e se enriquecem com o novo e o diferente, que não rejeita os outros paradigmas, antes, estabelece com eles relações de complementaridade. Portanto, trata-se de um paradigma que procura na transversalidade uma perspectiva múltipla que, na confluência da multiplicidade mais se aproxima de uma verdade nunca inteiramente alcançável. A pertinência desta questão ganha amplitude e sentido com a sua inserção no âmbito da Educação. Ou seja, se definirmos a finalidade da Educação como o acesso a uma humanidade mais humana, deveremos abrir o caminho que nos permita aceder-lhe e esse caminho não dispensa o imaginário e a aceitação de diferentes perspectivas no acesso ao conhecimento. Assim, pondo em causa a hegemonia de qualquer paradigma destroem-se fundamentalismos abrindo portas aos caminhos da paz.

Neste contexto epistemológico, não faz sentido a desconsideração do imaginário na área da Educação, entre outras razões, porque se o acesso ao conhecimento, nomeadamente na área da Física Quântica, não é possível sem o seu contributo, a aprendizagem não o poderá dispensar. Hoje, não é possível aceder ao conhecimento científico apenas por processos racionais. Por outro lado, a complexidade do mundo e os problemas da humanidade exigem soluções alternativas às quais só poderemos aceder pelo uso da razão imaginante. Entrançam-se, aqui, paradigmas científicos com prática pedagógica e com ética profissional.

A nossa capacidade de simbolizar e de nos projectarmos no tempo distingue-nos, como humanos, dos restantes animais que habitam a Terra. A projecção no tempo exige o recurso ao imaginário e implica, pela falta de certezas a respeito do futuro, pela vontade humana de transpor obstáculos, uma dose de utopia que, ocupando o nosso imaginário, nos empresta metas a concretizar e nos torna em sujeitos fazedores da nossa história, portanto, participantes da construção do futuro. A utopia pressupõe um forte recurso à imaginação e desenvolvimento do imaginário. Ora, é na articulação do imaginário, potenciador da utopia, com o espírito crítico que deve investir a acção educativa, já que qualquer um dos dois é essencial para a capacidade de intervenção no real e sua modificação, no caminho para a criação de condições que nos permitam viver felizes para sempre.

O professor deverá, então, desenvolver actividades que levem à leitura crítica e reflexiva do mundo, criando condições de transformação da realidade.

«Educar para o imaginário não é uma jardinagem ornamental de embelezamento compensatório; não é domesticar o “imaginável” fixando-lhe com subtileza sofisticada os intervalos de variação socialmente consentidos; não é tão-pouco “desenfrear” a imaginação selvagem, fazendo perder de vista e de mordente, o solo radicante do acontecer histórico.»

Moura (2002:23)

Se o desenvolvimento da sociedade tecnológica em que vivemos exige à escola a preparação de cidadãos cada vez mais apetrechados com conhecimentos a nível da Matemática, do domínio de Línguas e das Ciências, a escola, que tem historicamente a missão de fabricar indivíduos integrados no sistema, deve conceder-se a si própria a capacidade de fabricar indivíduos integrados mas, simultaneamente, sensíveis, críticos e conscientes, capazes de interpretar e de reinventar o mundo.

Ora, a reinvenção de um mundo melhor pressupõe uma educação que promova o conhecimento e o diálogo com outras culturas, a valorização da diferença e da compreensão mútuas, enfim, uma educação intercultural que os contos poderão ajudar a implementar. Para contribuir para a construção de uma cultura de paz, parece-nos que o conto poderá percorrer três vias distintas mas interpenetráveis: Primeiro, deverá fazê-lo através da veiculação de valores, valores universais contribuirão para a construção de uma certa unidade dentro da diversidade; Depois, através da universalidade dos contos (contos de outras terras também nos pertencem, por exemplo, *as mil e uma noites*. Conheceremos os outros através do que eles contam; Por último, é nossa convicção que os contos facilitam a comunicação intercultural, promovendo o conhecimento de diferentes culturas e, conseqüentemente, a sua valorização e aceitação, pois só amamos aquilo que conhecemos.

A interculturalidade é uma questão que está no centro das preocupações da sociedade contemporânea. A educação intercultural deve ser baseada numa reflexão sobre os problemas globais das sociedades contemporâneas. É numa perspectiva de educação intercultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades em indivíduos de diferentes classes sociais, sexos e etnias. A educação intercultural desenvolve uma pedagogia de relação humana e permite à criança situar-se a si própria, em cada momento e vivência, relativamente aos outros. Procura dar-lhe meios para diversificar as suas referências e viver diversas modalidades culturais do seu meio envolvente, dando sentido à aquisição de novos saberes e culturas.

Esta posição exige dos professores uma reflexão crítica e, através da imaginação, uma capacidade de inovação que permita articular o desenvolvimento de duas componentes: espírito crítico e imaginário. Então, as atitudes diárias do professor não devem, antes, não podem truncar a capacidade de decisão e de imaginação das crianças. Pois só o imaginário possibilita o acesso à

descoberta promovendo o raciocínio. Deve valorizar o confronto de opiniões diferentes, pois esse confronto estimula o raciocínio, a linguagem oral através do desenvolvimento da capacidade de argumentação, o espírito crítico e a imaginação, na busca de soluções ainda não inventadas.

À luz dos actuais desenvolvimentos, não existe uma inteligência unicamente lógica. A inteligência inclui as paixões, as emoções e também o imaginário. O imaginário será, então, a instância fundamental de todas as criações do pensamento humano, o elo de ligação do homem com o real. O conto de fadas é um meio privilegiado para proporcionar viagens maravilhosas no fantástico mundo do imaginário. A pedagogia do imaginário deverá passar, necessariamente, pela frequência constante dos territórios do imaginário através do convívio com mitos, contos, lendas e poemas. Exige, também, o convívio com outras formas de arte, expressões da capacidade criativa do imaginário humano. Contudo, para passar das vivências às verdadeiras criações que podem explodir do imaginário é preciso que a criança esteja apetrechada com os instrumentos necessários, ou seja, com o domínio das técnicas e conhecimentos indispensáveis à realização dessa explosão, dessas verdadeiras criações.

A palavra adquire um poder mágico que transporta a criança para mundos fantásticos e maravilhosos. As florestas, os duendes e as fadas habitam esses mundos de sonho e magia.

Os contos tornam possível o afastamento do real através da criação de um mundo de fantasia, respondendo à necessidade de evasão que a criança sente, ou porque a realidade é demasiado dura ou porque o imaginário é o caminho que leva à descoberta e ao sonho.

O conto de fadas, pondo em acção o maravilhoso, o fantástico e o poético, potencia o desenvolvimento da razão poética e da razão imaginante, sem a qual não haverá arte nem ciência, nem se poderá proporcionar o crescimento do homem como ser integral: os contos ultrapassam o possível e entram no campo do imaginário abrindo caminho para a concretização do sonho. Potenciam a formação do indivíduo, um indivíduo criativo e imaginativo capaz de fundar *um mundo à sua medida*, aliado à preocupação com o futuro da humanidade.

“Não me parece aceitável passar à margem daqueles fenómenos que constituem afinal o alfa e o omega, o princípio e o fim da nossa acção enquanto educadores. Não é só a ratio cognitiva que está em jogo; outras rationes subjazem à insustentável leveza do s(ab)er.”

Álvaro Gomes (1999:81)

O final feliz dos contos funciona como uma chama de esperança. Partindo do real, descrevem uma viagem no mundo do imaginário mostrando que é possível aceder a novas e diferentes realidades e que esse acesso se fará pela via da transgressão, ultrapassando o interdito como, aliás, fizeram Capuchinho Vermelho, Branca de Neve, Rapunzel ou mesmo a mulher de Barba Azul. Foi transgredindo que obtiveram a felicidade, muito embora essa transgressão tenha acarretado um castigo. Estes contos dizem-nos que, quando sabemos o que queremos e temos consciência de que a nossa opção é a melhor para nós, sem prejudicar os outros, devemos ir em frente mesmo que esse “ir em frente” acarrete a transgressão do estabelecido.

“O conto deve dar à criança uma forma de inquietação criadora que seja embaladora mas não agente de uma passividade adormecida. Não é de forma alguma preocupar a infância, é antes não subestimar a sua sensibilidade e inteligência. Não pretender dela uma crítica com que não pode arcar (embora a infância seja por vezes agudamente crítica) mas que fique desperta para si própria e para o mundo que a envolve e que ela pode alargar pelo sonho.”

Araújo (1991:31)

A imaginação e o sonho proporcionarão o acesso a um mundo melhor que terá, necessariamente, que ser sonhado antes de ser conseguido.

Se os contos têm a capacidade de actuar como incentivador da mudança, eles proporcionam também viagens por caminhos maravilhosos que de outra forma conduzirão o homem à liberdade. De facto, os contos de fadas potenciam um contacto estreito com o mundo da fantasia permitindo o desenvolvimento da imaginação, factor que assume um importante papel no desenvolvimento da criança aumentando os seus poderes de captação do mundo exterior e suportando o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade. A sua utilização deve proporcionar as vivências fantásticas do sonho e da magia que abrem os caminhos do imaginário, ajudam as crianças a encontrar um sentido para a vida e a reter os valores de persistência, honestidade, humildade, amizade e outros, que os contos transmitem.

O diálogo que a criança estabelece com o mundo exterior, o mundo dos objectos e das pessoas, experimentando, descobrindo, levantando interrogações, tomando consciência das suas possibilidades e dos seus limites, leva-a a situações que ela tem dificuldade em resolver. Estas situações, enigmáticas, funcionam como móbil que a impelem para a imaginação, o sonho, a fantasia, como recurso para a resolução da situação. O imaginário possibilita o acesso à descoberta promovendo o raciocínio. Então, ao fornecer explicações lógicas e racionais, a escola deve investir

no constante fornecimento de situações de desafio que levem a criança a procurar um cada vez maior entendimento do mundo e de si mesma, o que a levará a recorrer à imaginação.

Os contos nasceram da imaginação criadora do Homem, fazem parte do nosso imaginário e potenciam-no através das vivências que possibilitam. Estas vivências permitem-nos rasgar o concreto e habitar paraísos criados à medida das nossas ânsias. Por isso, permitem criar uma realidade para além do real e oferecem-nos o prazer de uma vida fantástica e maravilhosa que devemos contudo contrapor, permanentemente ao real. O imaginário comunica-se com a realidade e a realidade comunica-se com o imaginário. A educação deve garantir essa comunicação permanente. O desenvolvimento do imaginário infantil deverá constituir uma fonte de procura de soluções que, partindo da simbiose do real com o imaginário, caminhe no sentido da invenção de novos futuros.

Partindo das relações com o real que levam a criança a descobrir-se e a ver-se em relação ao outro, a imaginação descreve uma viagem ao interior, promovendo uma construção interna que leva à elaboração do seu ideal do EU e à sua coerência como ser. É na relação entre o real e o interior da criança que os acontecimentos vividos assumem significação. A imaginação inscreve-se numa área de ilusão, num espaço interno que faz a ligação entre o consciente e o inconsciente, entre o mundo das ideias e o mundo dos afectos.

Trilhando os caminhos da descoberta, utilizando a fantasia como refúgio onde se abafam os receios e angústias ou, então, aliando a imaginação, o sonho e a fantasia a diferentes tipos de expressões (estética, musical, dramática, dança...) a criança atinge a criação. “Os processos artísticos representam pelo menos 70% dos processos de inteligência e esta comporta os actos de intuição, sensibilidade e, sobretudo de imaginação” (Vidal, citado por Albuquerque, 2000:143).

A acomodação de novas imagens e a dinâmica interactiva e criativa que as imagens mobilizam, abrindo horizontes, promove o desenvolvimento do imaginário. Por sua vez, o desenvolvimento do imaginário promove a capacidade de levantar hipóteses, de inventar soluções e de resolver problemas. Perante uma situação que a criança não compreende completamente, ela levanta hipóteses de explicação. Esta situação vai ao encontro do que se sabe hoje sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. É assim que a criança reage perante o funcionamento do sistema alfabético. Ela vai levantando hipóteses explicativas para a natureza, o funcionamento e a função do sistema de escrita e as diferentes hipóteses que a criança levanta correspondem a diferentes fases do seu desenvolvimento relativamente à compreensão do sistema. Então, uma criança cujo imaginário está desbloqueado para inventar soluções alternativas terá, certamente, mais facilidade em descobrir o mecanismo da leitura e da escrita.

Quando a criança percebe que a avó e a menina saem vivas de dentro da barriga do lobo ela faz uso de uma imaginação que ultrapassa a realidade. Trata-se de uma imaginação tal como a definiu Bachelard: “A imaginação não é como o sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade (...) É uma faculdade de sobrehumanidade (Bachelard, 1942:23)”. Ora é este poder de criar imagens que ultrapassam o real que sustenta a capacidade de levantar hipóteses explicativas, tal como a criança faz relativamente ao modo de funcionamento do nosso sistema de escrita. Levantar uma hipótese é procurar e encontrar uma solução ainda não conhecida que poderá ser coincidente ou não com o real, mas que existe, como um caminho para chegar à verdadeira solução.

As actividades de sala de aula que apelam ao imaginário, criando um clima lúdico e de prazer, podem potenciar a relação afectiva das crianças com a escola, transformar as actividades mais maçadoras em actividades mais lúdicas e dar sentido a actividades que tradicionalmente se apresentam de forma maçadora e sem sentido. O desenvolvimento do imaginário promove a capacidade de ser perseverante, de acreditar em si próprio e no mundo.

É através do imaginário que a criança fabrica as respostas para as suas primeiras interrogações sobre o mundo. É através do imaginário que a criança inventa soluções para os problemas que a vida lhe apresenta. É através do imaginário que crianças e adultos acedem ao mundo da criação inventando soluções artísticas e estéticas que aproximam os homens dos deuses, pois o poder da arte assemelha-se ao poder da divindade, pela sensação de fascínio que provoca nos homens.

CONTO DE FADAS E LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA

O conto de fadas existia como literatura oral antes de ter sido apropriado pela escrita. Ele pertencia ao povo, mais especificamente às mulheres, antes de pertencer às crianças. Aliás, esta mistura de povo, mulheres e crianças, como destinatários de obras literárias, não é estranha na literatura. Durante milhares de anos a leitura e a escrita de livros estava confinada a uma elite. É natural que a elite continue a destinar aos outros (povo, mulheres e crianças) aquilo que considera de menor mérito.

Ora, o conceito de Literatura para a Infância, tal como a própria Literatura para a Infância em si, apresenta uma evolução diacrónica que se relaciona com o contexto sociocultural do meio em que ela se desenvolve. Ela relaciona-se essencialmente com o conceito de infância e com os diferentes valores que, em diferentes épocas históricas se pretendem transmitir, sendo notória também, desde o seu aparecimento, a sua relação com a escola. Encontramos, assim, dois elos de transmissão (a escola e a literatura infantil), de valores historicamente situados. Ora, esta transmissão de sentido único, uma vez que se dirige exclusivamente à infância, só foi possível a partir do momento em que a infância passou a existir. Entendemos por valores historicamente situados aqueles que, num dado momento histórico, são defendidos pelo poder instituído porque são essenciais à sua perpetuação.

Então, o aparecimento da Literatura para a Infância não se deve directamente à invenção da imprensa e à emergência da burguesia, mas sim à necessidade que esta sentiu de educar as crianças. O conceito de infância aparece pela primeira vez e aliado a uma nova noção de família. A decadência do Feudalismo e a emergência da burguesia provocaram, por necessidades de ordem económica, uma mudança na noção de família que deixou de ser centrada em amplas relações de parentesco para se centrar num núcleo mais apertado (avós, pais e filhos), o que, por sua vez, estimulou o afecto entre os seus membros. É neste contexto que nasce a ideia de infância enquanto faixa etária diferenciada, como um tempo e um espaço separados do mundo adulto.

Os problemas de herança e de continuação dos negócios de família colocam a criança no centro das preocupações familiares convertendo-a no eixo a partir do qual se organiza toda a família. Esta valorização da infância levou ao controlo, por parte do adulto, do seu desenvolvimento intelectual e emocional propiciando a ascensão de modalidades culturais como a escola e a Literatura para a Infância (Zilberman, 1987:13).

Para servir estes objectivos de controlo do desenvolvimento intelectual e emocional da criança, os contos, que até aí eram património exclusivo da humanidade, foram apropriados pela Literatura para a Infância com marcante intuito doutrinário. Antes do final do século XVII, os contos que eram dirigidos ao público em geral, passaram, a partir daí, a dirigir-se exclusivamente às crianças. Esta nova direcção funda-se num novo contexto político, económico, social e cultural provocado pelo aparecimento da burguesia.

Revela-se, pois, imprescindível um redimensionamento de tais relações entre o conto e a pedagogia, não com o intuito de romper os laços com a pedagogia mas no sentido da criação de novas perspectivas que o relacionem com uma mais ampla abertura ao imaginário, à estética em direcção à poesia, à arte e à implementação de valores humanitários. Sendo assim, o conto de fadas deve escolher entre a integração dos ideais burgueses ou os de liberdade e criatividade.

Rejeitar os contos e a escola significa abandonar as crianças à sua própria sorte. A escola e os contos deverão abrir espaços de reflexão para a condição pessoal de cada criança e o devir da humanidade. Contos e escola partilham um aspecto comum: a sua natureza formativa. A emancipação da criança pode derivar de uma aliança destes dois factores. Este é um gesto de rebeldia só possível se incluir o professor como adulto comprometido com o processo de libertação (Zilberman, 1987:27).

O século XVIII assistiu à ampla divulgação da literatura motivada pelo aumento do público leitor, relacionado com a emergência da classe burguesa. A ascensão desta classe trouxe consigo um conjunto de valores cujo alastramento ainda se verifica no século XXI : liberdade política, social e económica enfatiza a educação pessoal qualificando o indivíduo não pelo seu passado ilustre mas pelos dons intelectuais e pelo trabalho..

A Literatura para a Infância adaptou tanto os clássicos como os contos de fadas: “A constituição de um acervo de textos infantis fez-se por meio de recurso a um material preexistente: os clássicos e os contos de fadas.” (Zilberman, 1987:48). Através dos contos, esta literatura foi reflectindo passivamente uma sociedade ou uma época ou expondo as suas contradições, tornando evidentes as suas fissuras assim como as tentativas de as disfarçar, operadas pela classe dominante.

Apesar de dirigirem uma “lição” à criança, apresentam uma grande abertura para a realidade vivenciada pelo leitor, seja ela de natureza íntima ou social, favorecendo um intercâmbio cognitivo e emotivo entre o leitor e o texto e uma convivência particular com o mundo criado através do imaginário.

Nos contos, a preferência pela utilização de uma linguagem oral em detrimento da linguagem escrita, a supremacia da expressividade afectiva sobre a conceptual, não deve levar a um padrão linguístico que se afaste do Português padrão. Se todos os “níveis de linguagem” devem ser aceites pela escola, o acesso ao Português padrão é o factor que maior expressão assume na promoção da mobilidade social.

Não são raros os autores que decidem perverter todo o enredo dos contos de fadas com o objectivo implícito de os tornar menos violentos, retirando-lhes, na maioria dos casos, toda a capacidade de atracção que os contos originais contêm e também todo o interesse, como instrumento que ajuda a crescer em confronto com situações difíceis que acabarão bem.

Em França, a colectânea de contos populares publicada por Perrault em 1697 era destinada ao público em geral mas essencialmente ao público adulto e burguês dos salões, daí as suas

conotações sexuais. Foi possivelmente devido à sua dupla finalidade de instrução e divertimento que estes contos foram adoptados também pelo público infantil. Ficou assim construído o primeiro elo de ligação entre a literatura oral e a literatura infantil.

Este elo foi fortalecido, anos mais tarde, pela contribuição dos irmãos Grimm. Estes, para além da recolha que fizeram como folcloristas, também abordaram os contos do ponto de vista teórico tendo conseguido transformá-los de contos tradicionais em contos infantis. A grande obra dos Grimm não consiste unicamente na recolha que fizeram e na abordagem teórica na procura da origem do conto. A sua grande vantagem foi o facto de terem conseguido fazer uma transferência do mundo dos adultos para o mundo da criança.

Estes contos, segundo a investigação de Maria Teresa Cortez, entram em Portugal em 1837 na revista lisbonense *Biblioteca Familiar e Recreativa* (Cortez, 2001:41). Contudo é mais tarde, pela mão feminista de Francisca Wood, que os irmãos Grimm são formalmente apresentados na imprensa portuguesa:

«Destacaria, por último, a apresentação formal dos irmãos Grimm e dos Kinder und Hausmärchen por Francisca Wood, numa introdução de certa amplitude, que praticamente não teve eco no panorama da recepção portuguesa até 1910. A introdução de Francisca Wood é bem reveladora do silêncio em torno dos Kinder und Hausmärchen na cena literária portuguesa do tempo e da falta de divulgação que a recolha pioneira dos contos populares realizada pelos irmãos Grimm continuava a evidenciar na passagem para a década de setenta.»

Cortez (2001:117)

Através da observação das exposições de livrarias ou bibliotecas verifica-se que os contos disseminados por Perrault e pelos irmãos Grimm figuram entre os mais conhecidos. Sendo assim, e, muito embora eles os tenham recolhido através de mulheres, os contos trazem a marca do masculino.

Em Portugal, a produção literária anterior ao século XVIII não era expressamente destinada às crianças embora existisse já alguma literatura com acentuada tendência formativa. Neste grupo, poderemos encontrar os romances de cavalaria, as cartilhas e abecedário, os catecismos, os relatos de viagem, os exemplários ou contos de exemplo, as fábulas, a literatura de cordel e a ópera popular de Bonifrates (Gomes, 1997:69).

Tal como em França e na Alemanha, foi somente a partir do século XVIII que apareceram as primeiras obras destinadas às crianças. É, contudo, no século XIX que aparece, em Portugal, uma verdadeira literatura infantil, com um aumento significativo do número de publicações tanto de obras produzidas em Portugal como de traduções estrangeiras, com o objectivo de formar o carácter e o intelecto.

A geração de 1870 é responsável por este novo fluxo de obras de literatura infantil e nomes como os de João de Deus, Guerra Junqueiro, Adolfo Coelho, Antero de Quental, Maria Amália Vaz de Carvalho lançaram-se na produção de obras cuja finalidade era educar e instruir. O número de obras publicado era contudo insignificante, num país onde a pobreza afastava a maioria da população da possibilidade de comprar livros.

Na transição para o século XX, e já no século XX, Virgínia de Castro e Almeida aparece, durante a Primeira República, com duas obras *Céu Aberto* e *Em Pleno Azul* que se inscrevem no âmbito dos valores liberais da classe média da época, expressando valores de certa forma cosmopolitas.

É já debaixo do tecto salazarista que Virgínia de Castro e Almeida publica *Histórias de D. Redonda e de sua Gente* e *Aventuras de D. Redonda*. No prefácio à *História de D. Redonda*, a autora expõe claramente a sua viragem ideológica, não fosse passar despercebida.

Contudo, é no desenrolar da história que os ideais salazaristas são expressos sem rodeios, sem simbolismos, tão nua e cruamente que nos desobriga de procurar, aturadamente, tendências nas entrelinhas. Os elogios à pobreza, à ignorância, à obediência cega, ao paternalismo, ao heroísmo dos Portugueses, até aos vivas a Salazar revelam expressamente os ideais da autora e do poder da época.

A segunda e a terceira décadas do século XX podem considerar-se como o período de ouro da literatura infantil e aqui se destacam nomes como os de Aquilino Ribeiro, Jaime Cortesão, António Sérgio, Afonso Lopes Vieira, Fernando Pessoa e José Gomes Ferreira.

Na década de 1950, Ilse Losa, Matilde Rosa Araújo e Sophia de Mello Breyner Andresen, ainda num período dominado pela censura, trataram de modo menos directo temas que faziam, subrepticiamente, passar valores universais como a solidariedade e o amor.

A partir do 25 de Abril de 1974, com a instauração de um regime democrático em Portugal, assistiu-se a uma explosão na produção de obras de Literatura para a Infância que foi simultânea ao aumento do público leitor e à procura do livro, não só devido ao significativo aumento da qualidade de vida dos Portugueses, consequência de um maior poder de compra mas também, senão

essencialmente, daquilo que poderemos designar por *um sentimento generalizado de esperança no futuro*.

A juntar a esta explosão dá-se a introdução da cadeira de Literatura Infantil nas Escolas do Magistério Primário e mais tarde nas Escolas Superiores de Educação. Aumentou o número de exposições, colóquios e acções de formação que se dedicavam a este tema. As bibliotecas públicas passaram a dar especial destaque à Literatura para a Infância e publicações periódicas dedicam-lhe pequenos espaços de divulgação, ao que se junta a distribuição de vários prémios de Literatura.

Largas dezenas de autores surgem na ribalta das publicações. A Literatura para a Infância acompanha a evolução da sociedade portuguesa e novos temas surgem evidenciando a adopção de novos valores que pretendem comprometer a criança com a realidade presente e a ajuda a desenhar novos e mais humanos futuros.

Desde obras com carácter documental e histórico que nos mostram, por exemplo, as diferenças entre o antes e o pós-25 de Abril ou os Descobrimentos, até obras sujeitas a temas como a emigração, as discriminações sociais e raciais, as famílias reconstruídas, o divórcio, os conflitos familiares, a preservação do ambiente, a sexualidade, tudo apareceu na nossa literatura e o que parece mais estranho é que a esta explosão de quantidade correspondeu genericamente uma explosão de qualidade e então, podemos encontrar, neste fluxo literário, verdadeiras obras de arte, algumas das quais já devidamente premiadas.

É neste contexto que aparece também o fantástico e o maravilhoso que, artisticamente, António Torrado, e outros, enquanto depositários e conhecedores de um património literário oral, recolhem e apresentam contos populares, com uma qualidade literária e estética que deleitam as crianças e as fazem pensar, estabelecendo com elas uma plataforma criativa enquanto construtoras de sentidos através da leitura.

As modificações políticas, económicas e sociais, que se têm verificado nas últimas décadas colocam a escola perante novas e maiores responsabilidades. As novas responsabilidades profissionais que, de uma forma geral, envolvem os dois membros do casal, afastam as crianças do convívio com os pais e “empurram-nas” para instituições como a escola e o ATL onde passam, geralmente, dez a doze horas por dia. Nesta situação, a escola é, hoje, o espaço privilegiado de formação do indivíduo. E, nesse espaço, a literatura infantil assume um papel primordial nessa formação, pois, considerando as suas potencialidades pedagógicas na formação de hábitos de leitura, vincula-se ao desenvolvimento cognitivo e afectivo e à formação da sensibilidade estética.

A base sólida para se formar um adulto leitor constrói-se desde a infância, através do contacto com as histórias contadas pelos adultos, sem moralismos com variedade de temas e qualidade, expressando o respeito pela criança e pela sua inteligência. O espaço da sala de aula é o lugar privilegiado onde poderá desencadear-se o gosto pela leitura. Para além de estimular o exercício da mente e despertar a criatividade, o livro deverá levar a criança a reflectir a sua própria condição pessoal e a da sociedade em que vive, estabelecendo um diálogo com o texto, reflectindo sobre o escrito, confrontando-o com o real, o ideal e a fantasia e tirando as suas próprias conclusões.

Ser leitor não é o resultado de um processo natural. É necessária a intervenção de meios educacionais e culturais que garantam o acesso ao material escrito. Apropriar-se da arte de ler e escrever é condição essencial de autonomia e cidadania, neste mundo dominado pelo escrito. A ideia de que ser leitor depende unicamente de uma opção pessoal escamoteia as razões económicas, sociais e culturais que excluem grande parte da população mundial do acesso ao livro e escamoteia a consciência do processo complexo e lento da formação do leitor.

É neste contexto que a escola tem um papel preponderante não só habilitando as crianças a decifrar sinais mas a ler de facto, isto é, a extrair e construir sentido a partir do material escrito. Numa fase do desenvolvimento da criança em que o aspecto emocional é determinante, será de toda a conveniência que a aprendizagem da leitura se faça pelos caminhos dos sentidos e sempre na busca do sentido, criando, na sala de aula, um espaço de confluência do real e do imaginário onde se possa fazer nascer não só a consciência do mundo mas também a capacidade de ir para lá do real: “O imaginário envolve sempre *uma transgressão do existente*, um ir além da re-produção da sua imediata datidade” (Moura, in *Pedagogias do Imaginário*, coordenado por Armindo Mesquita, 2002:23).

Adoptando esta concepção de leitura e de aprendizagem de leitura, o conto de fadas adquire uma importância fundamental, pela sua capacidade de atrair e envolver as crianças e de as transportar para o mundo do fantástico e do maravilhoso onde através dos sonhos e devaneios vive experiências arrebatadoras e cheias de significado, numa idade em que o desenvolvimento emotivo e racional propicia estas experiências.

Uma análise aos programas do Primeiro Ciclo dos últimos 36 anos, isto é, desde 1974, revela que eles não fazem referências significativas e explícitas aos contos de fadas ou ao seu tratamento em sala de aula. Em contrapartida, as Escolas do Magistério Primário e actualmente as Universidades, nos Cursos de Formação de Professores do Primeiro Ciclo, leccionam cadeiras de Literatura Infantil, onde se dá grande relevo a este tipo de narrativas.

Tal como a maioria dos instrumentos pedagógicos, também o conto tem as duas faces da moeda. Pode ser utilizado em prole dos interesses da criança ou de forma contrária aos seus interesses. Ora, o tipo de utilização pedagógica do conto depende da opção do professor e esta opção, sendo uma opção pedagógica, começa por ser uma opção social, quer o professor esteja consciente desta situação quer o faça sem reflectir sobre o assunto. O que está em causa é o modo como o conto é utilizado, é o processo, porque é o processo que esconde, que tem por trás, as opções de fundo do professor, as suas opções sociais que comandam as suas opções pedagógicas. É o professor que conhece as metas e os caminhos. É ele que, no processo de ensino e aprendizagem, faz as opções. É ele o adulto que reflectiu e que reflecte sobre o tipo de sociedade que pretende ajudar a construir, sobre o tipo de cidadão a formar e, decorrente disso, é a ele que cabem as opções pedagógicas que levará à prática na sala de aula. É por omitir o social que a escola pode converter-se num dos veículos mais bem sucedidos da perpetuação das desigualdades sociais. É esta a postura que torna possível a transmissão de ideais evitando questionamentos que revelariam a sua face autêntica. É evidenciando a sua neutralidade em termos políticos e sociais que a escola perde a inocência encarregando-se de conquistar cada criança para a ideologia que a sustenta.

E, se o professor quer formar cidadãos autónomos, responsáveis, conscientes, críticos e capazes de sonhar, de amar e de intervir, deverá possibilitar aos seus alunos espaços de autonomia, responsabilidade, liberdade, de sonho, de amor e de intervenção, porque a cidadania aprende-se pelo seu exercício efectivo.

A moderna pedagogia começa a enfatizar a necessidade de uma formação emancipadora das crianças e a Literatura para a Infância responde com textos renovados que privilegiam a criatividade infantil e a transmissão de uma mensagem progressista. É neste âmbito que se insere a acção do professor seleccionando o tipo de contos que quer utilizar na sala de aula.

O conto deverá desencadear uma postura reflexiva perante a realidade, deverá ser um meio de cultura e questionamento, liberto de uma inclinação doutrinária, deverá incrementar a capacidade de compreender o mundo e de o interpretar. O conto oferece uma visão do mundo que ocupa as lacunas da restrita experiência existencial através da linguagem simbólica. Quando os contos apresentam qualidade literária, oferecem um alargamento de horizontes.

A sua leitura é uma actividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que lhes permite um conhecimento do mundo e um posicionamento perante a realidade. Isto, se a sua aplicação em sala de aula não é concebida, pelo professor, como instrumento de transmissão de normas, sejam linguísticas ou comportamentais, ressaltando-se, em lugar disso, o seu destino inquiridor, cognitivo e de apelo ao desenvolvimento do imaginário.

Esta posição parece contradizer a ideia de que os contos de fadas devem contribuir para a formação da criança a nível dos valores. Pelo contrário, o que se deseja expressar é que a educação para os valores não pode ser confundida com a educação religiosa ou política ou com a educação cívica e social, não se pode associar a práticas inculcadoras de determinados valores. Antes, deve entender-se como um espaço de troca e transformação pessoal e colectiva, como um espaço de emancipação, através da construção de critérios morais próprios que supõe a leitura crítica do escrito (entre outros, os contos de fadas) e do real e o confronto com situações onde existam conflitos de valores.

Desta forma, a construção de critérios morais próprios passa pela consciencialização de que outros critérios e outros valores existem. E esta consciência de que, por mais que pensemos que os nossos valores são os mais justos e mais humanos, devemos saber que, na globalidade deste mundo que habitamos, existem outros valores, outras formas de ver e de viver, e que a implementação de uma cultura de paz passa pela consciência da sua existência e não pela sua tolerância, mas pela sua valorização, que implica uma aceitação activa. Esta postura deverá ser cultivada desde a infância através da leitura, do diálogo, do saber ouvir e da aceitação das diferenças, conscientes de que a nossa maior dificuldade não se situa na aceitação das diferenças fisiológicas mas na aceitação das diferenças culturais.

Assim, o professor deve seleccionar atentamente o tipo de histórias que pretende apresentar aos seus alunos, utilizar estratégias que possibilitem o envolvimento dos alunos com aquilo que lêem e evitar cobrar aos alunos o prazer que sentiram durante a leitura com trabalhos como leituras impostas, cópias, resumos, ou outros que se afastam dos caminhos não menos educativos do prazer.

O professor não deve passar a interpretação do aluno sobre a mensagem do livro ou do conto no crivo redutor do certo e do errado. Ao professor cabe valorizar as diversas interpretações, cabe dar relevância ao processo de compreensão através da captação de sentido e da relação entre a significação e a situação actual do leitor, fornecendo condições para a compreensão do seu mundo interior, propiciando elementos para a emancipação pessoal e rompendo com a educação tradicional, convertendo a criança num ser crítico perante a sua circunstância.

Para que o aluno consiga ter prazer na leitura e desenvolver-se através ela, o professor poderá planear e desenvolver actividades (trabalhos de grupo, debates, leitura crítica de jornais, desenho, pintura, dramatização de histórias, produção de poemas, invenção de outras histórias, audição de histórias) nas quais o aluno se sinta um sujeito actuante e livre, sentindo prazer na leitura e sentindo-se valorizado por participar do processo que se desenvolve na sala de aula, nesta tarefa difícil/fácil de desenvolver o imaginário infantil.

Por que falamos nós de uma prática difícil/fácil? É difícil porque desenvolver o imaginário não se compadece com a aplicação de receitas já, mais ou menos, experimentadas. O professor pode, de facto, aproveitar algumas ideias já trabalhadas mas é próprio da acção pedagógica a necessidade de adaptar constantemente as práticas educativas à situação vivida em cada momento na sala de aula, o que implica, por parte do professor, uma grande capacidade de adaptação mas, essencialmente, uma grande capacidade de arriscar. Mas arriscar o quê? Arriscar a subversão da organização do espaço, dos tempos, das relações interpessoais dentro da sala de aula.

Quando os alunos se sentam sempre todos voltados para o mesmo lado, quando a autoridade, a gestão do tempo e a transmissão do saber se centram exclusivamente no professor, torna-se mais difícil favorecer o imaginário. Mas não são necessárias técnicas excepcionais para desenvolver o imaginário, pois as crianças têm potencialidades incalculáveis que devemos deixar desenvolver para que se transformem em capacidades.

O conto de fadas é um meio privilegiado para proporcionar viagens maravilhosas no fantástico mundo do imaginário. Contudo, as atitudes diárias do professor não devem truncar a capacidade de decisão e de imaginação das crianças. Pois só o imaginário possibilita o acesso à descoberta promovendo o raciocínio.

O professor deverá, então, desenvolver actividades que levem à leitura crítica e reflexiva do escrito e do mundo, criando condições de transformação da realidade. A concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do imaginário poderá passar pelo desenho, invenção de histórias, produção de poemas, e pela dramatização das histórias ou sua transformação em banda desenhada.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

O INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

No 1.º Ciclo, o maior índice de retenções situa-se no 2.º ano de escolaridade e relaciona-se, sabemos-lo empiricamente, com dificuldades que se situam ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Não é difícil aceitar que parte do insucesso do nosso sistema de ensino tem aí as suas raízes.

Hoje, o material escrito invade o nosso mundo e a nossa vida. O rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, a globalização económica e comunicacional, o poder económico e os sistemas políticos fizeram emergir uma sociedade complexa que exige dos cidadãos uma literacia compatível com as funções a desempenhar no mercado de trabalho e com a necessidade de acesso ao conhecimento e compreensão do mundo. A leitura pode e deve ser encarada, também, como uma forma de abertura para a evasão, para a contemplação, enfim, como um meio de aceder ao prazer. Nesta perspectiva, o carácter de utilidade da leitura assume uma maior amplitude, indo para além do aspecto puramente material. A leitura assume-se como uma ferramenta de primordial importância e a problemática da leitura assume um carácter de pertinência contemporânea que se revela indiscutível.

O acesso à leitura deve possibilitar a formação de cidadãos capazes de interpretar o mundo, de se inserirem numa sociedade em permanente evolução, preparados para uma participação activa e para uma eficácia orientada em favor do Homem e da sociedade por ele construída. Deve potenciar a formação de cidadãos capazes de fluidez de pensamento, capazes de interpretar e solucionar problemas, de organizar, de realizar, de gerir, mas também capazes de sonhar e de inventar um mundo mais equilibrado, mais fraterno, mais pacífico e mais justo.

Hoje, temos mais e mais sofisticados meios materiais, mas lidamos com altos níveis de incerteza, de insegurança, não dispomos de tempo para a evasão e para o sonho, não resolvemos o problema da guerra, nem do ambiente, nem da fome no mundo, enfim, o grande desenvolvimento das ciências ditas ciências duras e da tecnologia não ofereceu à Humanidade o acesso ao prometido “Paraíso Terrestre”. Por isso, e para isso, precisamos de homens mais humanos e mais capazes de ler o mundo. De acordo com Paulo Freire, sabemos ler o mundo antes de aprendermos a ler as palavras, mas é a leitura das palavras que dá continuidade e implica a leitura do mundo. Assumimos com Paulo Freire, que a leitura, sendo parte integrante da leitura do mundo, se revela

importante por permitir o acesso a informações indispensáveis à construção e exercício da ética e da cidadania (Freire, 2009:20).

Partindo do pressuposto de que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita é o suporte do sucesso académico, do futuro sucesso social e do sucesso na vida, de que esse sucesso pode contribuir para uma sociedade mais justa, diminuindo as assimetrias a nível da informação, do conhecimento e, conseqüentemente, as assimetrias económicas e sociais, defendemos que a escola deve proporcionar o acesso à competência na leitura e escrita a todas as crianças, mas deve preocupar-se especialmente com aquelas que estão, historicamente, “destinadas” ao insucesso, ou seja, as crianças provenientes de classes mais desfavorecidas. Acreditamos que, livres da venda que lhes tranca o acesso à compreensão do escrito, serão mais capazes de interpretar o mundo e de o modificar.

A experiência diz-nos que as crianças que apresentam dificuldades prolongadas na aprendizagem da leitura e da escrita raramente conseguem fazer uma carreira académica de sucesso, mesmo as que se mostram verdadeiramente competentes noutras áreas. Existem causas que sustentam a dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita e que podem influenciar o posterior desempenho académico. Essas causas podem ser de natureza social, afectiva/motivacional ou física. Parece, contudo, que, numa grande percentagem de casos, a causa remota é a situação económica e social e que essa, não raras vezes, desencadeia outras de natureza motivacional, afectiva, cognitiva ou física.

As crianças oriundas dos meios populares menos favorecidos sentem grande estranheza perante a linguagem, normas e valores da escola, pois são totalmente diferentes daqueles a que estão habituadas. E sentir-se-ão ainda mais inferiorizadas se não puderem levar para a escola a sua maneira de falar, as experiências que adquiriram na família e na rua. Sentir-se-ão perdidas ao não encontrar sentido e utilidade imediata nos exercícios escolares que lhe são propostos e confusas pelo lado artificial, desconhecido, incompreendido das situações que têm de viver na sala de aula. Este mal-estar perante a situação vivida na escola, normalmente, vai despoletar atitudes de recusa, mutismo dentro da sala de aula e a instalação progressiva da criança numa situação de fracasso.

Contudo, a aceitação por parte da escola da cultura a que a criança pertence não poderá significar a sua exclusão da cultura dominante e do acesso à língua padrão porque estes são promotores de mobilidade social. A preocupação com a integração de todos os alunos deve percorrer transversalmente todas as áreas curriculares, mas deve ter especial incidência na promoção do domínio e fluência do Português padrão, complementarmente à aceitação da modalidade linguística que a criança domina e que traz do meio em que vive.

“A única forma de prevenir que razões sociolinguísticas que conduzam ao seu insucesso escolar e, no futuro, à sua discriminação e exclusão, é a escola garantir que todos os alunos acedam à língua padrão e a dominem de modo a poder usá-la fluente e apropriadamente.

... Constitui objectivo complementar deste (ensino de português) consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades...

... Tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças.”

Sim-Sim; Duarte, Inês; Ferraz, M. J.(1997:35)

As condições económicas parecem ser preponderantes na formação de leitores assíduos e competentes. Em contrapartida, as pessoas oriundas de famílias com condições económicas mais desfavorecidas e que, contrariamente ao que seria de esperar, conseguem um bom desempenho académico, normalmente, são pessoas que, desde muito cedo, foram seduzidas pela leitura e se tornaram leitores assíduos e competentes. Descortina-se, nestes casos, uma relação entre o estatuto de leitor assíduo e competente, o desempenho académico e o sucesso na vida.

Ser leitor não é uma opção. Os leitores assíduos e competentes não aparecem espontaneamente na sociedade como nascem lírios no campo. Ser leitor implica uma panóplia de condições e de meios, entre os quais se devem incluir as competências, as motivações, o ambiente, o tempo, os meios materiais e a forma como se foi iniciado no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Este processo deve ser sedutor, envolvente, capaz de provocar emoções positivas e deve conduzir ao sucesso. Por isso, deve ser um processo que oferece o máximo por parte do professor e da escola, mas que exige o máximo ao aluno e às famílias em termos de trabalho, de empenho e de perseverança.

Aprender a ler é uma tarefa difícil e complexa que mobiliza diversos saberes, competência e emoções e, portanto, exige, da parte do aluno, um sério investimento e uma alta capacidade de persistência. Os contos de fadas ensinam a persistir. Não basta criar as condições favoráveis à aprendizagem para que a criança aprenda a ler. É preciso trabalho árduo, trabalho que leve a criança à compreensão do nosso sistema de escrita e ao domínio da leitura e da escrita. Então, se é preciso um tão forte investimento por parte das crianças, a motivação, o sentido, a significação afectiva e o prazer tornam-se factores imprescindíveis. Os contos de fadas criam um ambiente de sonho e permitem aprender enquanto se experimentam vivências imaginárias que nos transportam para um mundo paralelo e surreal. Além disso, a universalidade dos contos de fadas conferem-lhes

a vantagem de serem facilmente apreendidos e compreendidos por crianças de diferentes meios culturais.

Um meio sociocultural desfavorecido, para além das condicionantes de ordem material (habitação, higiene, alimentação, cuidados de saúde), apresenta outras, essencialmente de natureza cultural, que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita. É amplamente reconhecido e aceite que o valor dado pela família ao sucesso académico, os preconceitos relativos às capacidades das crianças para aprender, a prática da leitura e da escrita em casa ou no Jardim de Infância, a exposição à audição de contos, o desenvolvimento da linguagem oral e o número e natureza das interacções verbais entre adultos e crianças são factores determinantes na aprendizagem da leitura e da escrita.

A quantidade, qualidade e tipo de uso do material escrito existente no meio em que a criança vive influencia a forma como a criança interage com a escrita. Num meio onde abunda o material escrito e onde é altamente frequente o seu uso, é provável que a criança comece mais cedo a aperceber-se da existência da linguagem escrita. De acordo com Ferreiro (1999), quando a criança começa a perceber a existência da escrita, começa também a interrogar-se acerca da natureza, da função e do funcionamento dessa linguagem. Perante todas essas interrogações, a criança inventa soluções explicativas que vai testando no confronto com a linguagem escrita. A evolução dessas hipóteses segue um percurso regular através de diferentes culturas e diferentes línguas e corresponde a diferentes estádios de desenvolvimento da criança relativamente à sua compreensão do funcionamento da escrita. Contudo, se a sequência de estádios é regular, já a velocidade com que essa sequência se processa é influenciada pelas interacções que a criança estabelece com o meio cultural em que se desenvolve. Então, as crianças oriundas de meios socioculturais desfavorecidos, regra geral, chegam à escola em situação de desvantagem. Essa desvantagem assume maior visibilidade na falta de continuidade entre a expressão oral do meio em que a criança vive e a que se utiliza na escola e é agravada quando a um meio cultural desfavorecido se junta a falta de frequência do Jardim de Infância que poderia funcionar como uma forma de colmatar as dificuldades que as crianças sofrem. Ora, são precisamente os meios onde a linguagem oral se afasta mais do Português padrão e onde o uso social da escrita é mais escasso que, muitas vezes, não são abrangidos pela rede nacional de Jardins de Infância.

Se a criança que tem a sua origem social em classes mais desfavorecidas, em regra, transporta consigo as condições favorecedoras do insucesso académico, profissional, social e cultural, então é preciso actuar a montante, isto é, antes da sua entrada na escola. Devemos então reflectir sobre a relação entre o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita e o futuro fracasso no sucesso educativo, abandono escolar, fracasso a nível da vida pessoal e, se quisermos ir mais longe, talvez

possamos averiguar a implicação do insucesso académico na criminalidade, no desemprego, na falta de estruturação das famílias.

As crianças que começam a vida em desvantagem, normalmente, vivem em desvantagem, geram filhos em desvantagem que, por sua vez, vão começar a vida em desvantagem e acabam a vida em desvantagem. Parece existir um ciclo vicioso. Esta perspectiva aumenta a nossa responsabilidade social enquanto profissionais da educação e obriga-nos a reflectir e a agir. Edgar Morin (1997:22), relativamente ao conhecimento, fala-nos da possibilidade de transformação de um ciclo vicioso num ciclo virtuoso. Fala-nos de um saber complexo que comporta a sua própria reflexividade, de aprender a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo activo. Parece-nos que é assim que devemos enfrentar este problema da aprendizagem da leitura e da escrita. Devemos articular todos os saberes, todos os pontos de vista e, através da reflexão, procurar uma perspectiva complexa para encontrar a porta de entrada na espiral que nos permitirá a saída do ciclo vicioso.

Sendo a escola um aparelho reprodutor das desigualdades sociais, cabe aos professores reflectir e encontrar soluções alternativas, pois todas as reformas do sistema educativo passarão, necessariamente, pelos professores. Por isso, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, os professores têm de começar por não ignorar os diferentes estádios de desenvolvimento em que, normalmente, as crianças de uma turma se encontram, quando entram na escola, relativamente às suas concepções no que se refere à natureza, função e funcionamento da escrita. Devem conhecer a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever para poderem estabelecer as didácticas a utilizar em sala de aula. Contudo, os professores, sendo peças importantes de qualquer solução que se possa encontrar, só por si, não poderão modificar a escola. Então, deve ser também o poder político a procurar e encontrar soluções, pois o problema justifica uma grande conjugação de esforços. O Plano Nacional de Leitura e o PNEP (Plano Nacional de Ensino do Português) parecem ser uma lufada de ar fresco nesta situação, mas não chega.

Em primeiro lugar, será preciso assumir que o processo de iniciação à leitura e à escrita é, em grande medida, responsável pelo alto índice de retenções no 2.º ano de escolaridade e pelo futuro insucesso académico e de vida de grande número de crianças. Não nos referimos aqui à iniciação formal, àquela que começa no 1.º ano de escolaridade. Grande parte das crianças que vão ter insucesso na leitura e na escrita entra na porta da escola, no primeiro dia de aulas, com todas as condições que vão favorecer o insucesso. Cabe aos professores remediar estas situações, mas remediar não é prevenir e a prevenção não está nas mãos dos professores. Os professores têm obrigação de investir constantemente na sua formação e de desenvolver processos promotores de sucesso, mas não podem resolver um problema como este, que se revela de âmbito social e de nível

nacional. Depois de assumir esta perspectiva, será necessário pensar uma intervenção nacional que se enfoque exclusivamente na iniciação à aprendizagem formal da leitura e da escrita.

A compreensão de qualquer fenómeno efectua-se não só através de processos cognitivos mas também de processos afectivos. Para activar os processos afectivos através dos quais podemos compreender este fenómeno do insucesso escolar, vejamos o que os alunos de uma escola italiana dizem dos seus colegas que foram retidos no 1.º ano e atentemos na forte dose de emotividade na forma como se exprimem:

“Em cada seis miúdos chumbados, dois repetem a primeira. Talvez ainda não estejam perdidos para a escola, mas já o estão para a turma. Os outros quatro não voltaram para a escola. Andam a trabalhar no campo. Em tudo o que comemos há um bocadinho da sua pena de serem analfabetos. (...) A professora, essa está protegida pela sua falta de memória. Quem não aparece esquece. Devia haver uma cruz ou um caixão no banco desses, para que a professora se lembrasse deles.”

Rapazes da Escola Barbiana (1975:35)

À PROCURA DE ESTRATÉGIAS PARA O SUCESSO

Há 47 anos, quando entrei na escola, no primeiro dia de aulas, ensinaram-me a letra *i*. Como trabalho de casa tive que preencher uma folha de caderno de tamanho A5, de duas linhas, com o *i* minúsculo. Era o *i* de igreja. Há 65 anos, a minha irmã aprendeu da mesma forma. Este ano lectivo 2009/2010, procurei saber como se iniciou o ensino da leitura e da escrita em 20 turmas do 1.º ano do concelho de Ovar. Em 85% dessas turmas iniciou-se o processo ensinando a letra *i*. As crianças levaram para casa uma folha A4 com uma igreja carimbada no canto superior esquerdo da folha e o trabalho de casa era desenhar o *i* minúsculo. Uma das crianças, quando chegou a casa, disse à mãe que tinha aprendido o *i* de capela. Este exemplo não pretende ser uma crítica ao método sintético ou a qualquer tipo de método ou técnica. Pretende, apenas, mostrar o imobilismo de grande parte dos professores, de grande parte das escolas do 1.º Ciclo e de grande parte das escolas de formação de professores e mesmo do poder político relativamente à forma de organizar e gerir a aprendizagem da leitura e da escrita.

De facto, se a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo moroso, difícil, que exige dos alunos capacidade de trabalho e de persistência, ele torna-se muito mais difícil se o processo de aprendizagem envolve frequentemente e num número excessivo de horas, actividades difíceis, cansativas que não são portadoras de sentido. Ordenar a uma criança de cinco ou seis anos que escreva uma folha de um caderno, cheiinha, com a letra *p*, ou *a*, ou *i*, por mais que se coloque um desenhinho na folha para animar, para além de um bom domínio da motricidade fina, só poderá servir para mostrar à criança que a escola é maçadora e não tem sentido. E convidá-la-á a afastar-se de mansinho, como puder, porque as crianças são inteligentes. Elas utilizarão o imaginário para fugir a essa realidade que as atormenta. A escola é, e deve ser, um local de trabalho, mas não deve ser um local de tortura e chamamos aqui tortura à obrigatoriedade de um trabalho que não tem sentido nem é afectivamente significativo.

Se a criança não compreendeu ainda que a escrita é um sistema de representação da linguagem oral, se não sabe para que serve a escrita, nem sabe como funciona, se não sabe que a linguagem oral é constituída por frases, que as frases são constituídas por palavras, que as palavras são constituídas por sílabas e estas por fonemas, que há uma correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, que os sinais da escrita representam fonemas e que é com esses fonemas que se formam as palavras, que as palavras escritas se separam por espaços, que escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, quando começamos por lhe ensinar qualquer letra, ela não tem a percepção que essa é uma parte do todo que é a palavra. Então, a criança lá vai escrevendo a letra mas não compreende o que é, nem para que serve, nem como funciona e, por isso, não consegue estabelecer qualquer relação afectiva com o que está a aprender. De resto, é muito mais difícil partir da percepção das partes para o todo do que analisar o todo para descobrir as partes.

Dada a diversidade de formação inicial dos Professores do 1.º ciclo e dos Educadores de Infância, presume-se uma grande diversidade de actuações em sala de aula. Se a diversidade poderia ser uma mais-valia, aqui ela assume um carácter deficitário porque parece que não é por excesso mas por falta de questionamento da razão de ser das actividades que se desenvolvem em sala de aula e por falta de acesso à produção científica.

Na área da aprendizagem da leitura e da escrita, as práticas que se desenvolvem na escola parecem distanciar-se dos resultados da investigação. As mais recentes investigações na área da aprendizagem da leitura e da escrita têm-nos oferecido importantes conhecimentos sobre a maneira como as crianças vão construindo as suas hipóteses acerca da maneira como funciona o código escrito, a eficácia de diversas técnicas, procedimentos ou experiências, mas não se sabe qual o

verdadeiro impacto dessas contribuições para a prática pedagógica que se desenvolve, actualmente, nas nossas escolas.

Uma observação absolutamente empírica diz-nos que as práticas pedagógicas estão arredadas dos conhecimentos que a investigação produz e, ano após ano, desenvolvem-se as mesmas técnicas, os mesmos métodos, os mesmos processos, os mesmos modelos de avaliação, como se houvesse um muro a separar a prática pedagógica da investigação científica. É necessário ultrapassar a distância, o fosso, que existe entre a produção científica e os profissionais que dela fazem ou poderiam fazer uso para tentar resolver parte dos problemas que todos os anos se verificam quando as crianças se confrontam com a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Em contradição com o que se passa na generalidade das áreas de investigação, esta é uma área em que os investigadores não são, na generalidade, profissionais da área que investigam. Por seu lado, a investigação vai-se produzindo e publicando, mas não existe uma dinâmica de divulgação das investigações junto dos professores que delas poderiam fazer uso, capaz de as rentabilizar pelas possibilidades que lhes ofereceria de serem conhecidas e aplicadas. Esta parece ser uma das razões que explica a distância que se vai sentindo entre a prática docente e as investigações produzidas. Se as investigações se desvalorizam por não serem divulgadas e usadas, também a educação sofre a falta da divulgação das investigações.

Parece-nos, então, que a intervenção deveria partir do diagnóstico da situação nas Escolas de Formação de Professores do 1.º Ciclo e de Educadores de Infância e da situação nos Jardins de Infância e nas Escolas do 1.º Ciclo no que respeita à iniciação à aprendizagem formal da leitura e escrita e correspondente intervenção no sentido de melhorar a situação, intervenção essa que deveria actuar simultaneamente, em cinco frentes que englobariam:

- A formação de grupos de estudo com Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo com adequado apoio feito pela divulgação do que tem sido produzido nesta área a nível da investigação científica;
- Formação de um grupo de docentes em cada escola exclusivamente dedicado ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita;
- Intervenção precoce em crianças com dificuldades;
- Alargamento da rede nacional dos Jardins de Infância de tal forma que nenhuma criança fosse discriminada no acesso a um ensino público que deveria ser de qualidade.

- Estabelecimento de relações de cumplicidade com a família com vista à intensificação da participação dos Encarregados de Educação no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Seria interessante ter números precisos, pois o levantamento da situação do país a nível dos Jardins de Infância, das Escolas do 1.º Ciclo e das Escolas de Formação de Professores, no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita, poderia permitir-nos desenhar uma intervenção capaz de alterar a situação existente. No âmbito do diagnóstico seria necessário obter dados que nos permitissem compreender a atenção dada à preparação das crianças para a aprendizagem formal da leitura e da escrita nos Jardins de Infância de todo o país, nomeadamente no que respeita à qualidade, quantidade e pertinência dos materiais escritos, do uso da oralidade, da audição de contos e sua exploração antes, durante e depois da leitura do conto, uso da leitura e da escrita no Jardim de Infância e atenção dada aos usos sociais da escrita. Relativamente ao ensino formal da leitura e da escrita nas escolas do 1.º Ciclo deveriam ser recolhidos dados que elucidassem sobre o tempo dedicado à Língua Portuguesa (expressão oral, expressão escrita e leitura); actividades desenvolvidas, estratégias de motivação e modelos de avaliação, bem como a respectiva relação destes dados com os resultados obtidos.

O desenvolvimento, em articulação com a prática, de grupos de estudo formados por Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo, nos quais se trabalharia exclusivamente a iniciação à aprendizagem formal da leitura e da escrita, poderia trazer novos conhecimentos ou diferentes perspectivas. A avaliação destes estudos deveria focar-se na eficácia do trabalho desenvolvido em termos de sucesso educativo dos alunos, essencialmente, dos que iniciariam o processo revelando maiores dificuldades.

Outra área de vital importância no combate ao insucesso seria o apoio precoce a alunos que apresentam dificuldades. O apoio deveria ser prestado logo que a dificuldade se tornasse evidente, o que, muitas vezes, poderá ser mesmo antes da entrada no Jardim de Infância. No 1.º ano, logo que se inicia a aprendizagem formal da leitura e da escrita, se o aluno apresenta dificuldades, e isto, na maior parte dos casos, é detectável logo nos primeiros dias, deve contar com o imediato apoio do professor que, por sua vez, deve mobilizar todos os meios ao seu alcance (apoio da escola, apoio da família, apoio médico, da Segurança Social, etc.) e intervir de imediato. O ideal seria que este apoio se iniciasse antes da entrada na escola do 1.º Ciclo e que cada escola tivesse um grupo de professores prontos a iniciar o apoio logo no início da aprendizagem. Como as dificuldades apresentadas, muitas vezes, são de origem sociocultural, as escolas deveriam poder contar com o apoio de uma Assistente Social que despoletasse um processo de intervenção junto das famílias.

A falta de acesso de algumas crianças à frequência de um Jardim de Infância Público é uma omissão que, na prática, constitui uma medida discriminatória. As crianças que habitam em zonas que não são abrangidas pela rede nacional de Jardins de Infância, normalmente, pertencem a classes sociais menos favorecidas, culturalmente têm acesso a uma modalidade da Língua Portuguesa que se afasta do Português padrão, muitas vezes, sofrem o défice da quantidade e qualidade de interações verbais com os adultos, o seu contacto com o material escrito é menor em termos de quantidade e de qualidade, estão mais afastadas do uso social do material escrito e a falta de frequência de um Jardim de Infância contribui para agravar estas desigualdades. Assim, normalmente, quando entram na escola, o seu estágio de desenvolvimento relativamente à compreensão da natureza, função e funcionamento da escrita afasta-se consideravelmente do estágio de desenvolvimento de outros colegas que tiveram outras oportunidades de aceder à língua padrão e à linguagem escrita. Seria muito mais frutífero oferecer-lhes a oportunidade de contactar com o Português padrão e de se questionarem sobre a escrita em tenra idade e permitir-lhes a experiência do sucesso, contribuindo para a formação de uma auto-imagem promotora de outros sucessos, do que, por força de uma lei que a discrimina não lhe permitindo frequentar o Jardim de Infância, forçá-la ao insucesso para, mais tarde, lhe oferecer novas oportunidades de sucesso académico. As novas oportunidades são sempre bem-vindas mas parece despropositado gastar tardiamente e, por vezes, desajeitadamente o que não se investiu nos alicerces da aprendizagem.

Este problema deveria ser encarado com a força e a coragem que merece por parte do poder político num processo capaz de mobilizar as forças existentes de modo a conjugar todas as partes capazes de intervir na resolução do problema. A principal intervenção do poder político deveria direccionar-se para o alargamento da rede de Jardins de Infância de modo a abranger todas as crianças do país e para a formação inicial e formação ao longo da vida dos Professores do 1.º Ciclo e dos Educadores de Infância. A diversidade de escolas de formação de professores poderia continuar a existir desde que houvesse uma política de exigência no que se refere à formação de Professores na área da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A importância indiscutível de atingir um estágio de desenvolvimento social, em que uma verdadeira competência, hábito e gosto na leitura sejam apanágio de toda a população, coloca à escola um desafio ímpar. A resposta a este desafio deveria concretizar-se na busca e implementação de mecanismos que propiciassem a atracção pela leitura na mais tenra idade, na fase da infância em que a criança está a descobrir o seu microcosmo, o seu mundo, está a despertar para a realidade e a tentar participar dessa realidade com as suas fantasias e descobertas. A Escola deveria inserir-se neste contexto como instrumento hábil a implementar a leitura através de uma mudança de concepção, ou seja, transformando a leitura em algo agradável, fonte não apenas de informação,

mas principalmente de prazer, cultura e formação. O início da aprendizagem formal da leitura e da escrita deveria fazer-se através do prazer que os livros nos podem oferecer, numa imersão no mundo da escrita, através de actividades com sentido e significativas.

O PAPEL DOS PROFESSORES NO COMBATE AO INSUCESSO

As estratégias que já definimos dizem respeito às actuações que devem partir do sistema de ensino. Contudo, o combate ao insucesso deverá passar, sobretudo, pelas nossas salas de aula. Surgiu-nos a dúvida relativamente à utilização da palavra: “sobretudo” na frase anterior. Não sabemos se a deveríamos substituir pela expressão: “Não só mas também”. Deixamos registada a dúvida e deixamos a decisão para o leitor. Decidir é uma tarefa difícil e parece que, neste processo, ninguém está isento de responsabilidades.

A discussão acerca do combate ao insucesso levar-nos-ia à escolha de outras actividades, outras estratégias, outras atitudes, outras relações em sala de aula. Levar-nos-ia à procura de práticas capazes de activar emoções de fundo na relação com a leitura e a escrita.

Aos Educadores de Infância e aos Professores do 1.º Ciclo compete reflectir, persistir na formação durante toda a vida e adoptar medidas que conduzam ao sucesso, colmatando as dificuldades existentes à partida. Em relação aos Professores do 1.º Ciclo, o processo deveria iniciar-se no primeiro dia do 1.º ano de escolaridade porque é a partir daí que começa a responsabilidade do professor, enquanto profissional. Compete-lhes repensar o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita, integrando os dados que vêm sendo fornecidos pela investigação, descobrindo e utilizando estratégias capazes de promover o sucesso. Escolher novas e diferentes estratégias para provocar a aprendizagem da leitura e da escrita implica abertura e coragem para experimentar o que é novo, mas implica também o conhecimento de práticas cuja eficácia foi confirmada pela pesquisa. Romper com as tradicionais práticas pedagógicas implica a discussão dessas mesmas práticas pondo em causa conceitos que lhes estão subjacentes e a inscrição das novas práticas num diferente quadro conceptual que as sustente.

Este novo quadro conceptual deverá construir-se tendo por base não só a negação de práticas que já deram provas de ineficiência, mas também os novos saberes que entretanto vieram enriquecer e

influenciar a nossa forma de pensar e de agir em sala de aula baseada em pressupostos sobre a aprendizagem, nomeadamente sobre a aprendizagem da leitura e escrita, sobre o papel do professor, o papel do aluno, a natureza do conhecimento que se quer fazer aprender e sobre as relações a estabelecer em sala de aula. Urge reflectir sobre conceitos e preconceitos dos professores e sobre os paradigmas nos quais se enquadram as suas opções pedagógicas. O que os professores pensam sobre aprendizagem, escola, conhecimento, leitura, escrita, finalidade da educação, determina a sua actuação em sala de aula.

Os conhecimentos que hoje temos sobre a forma como as crianças constroem as suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita obrigam-nos a conceber uma sala de aula em que os alunos deixem de ser seguidores tímidos, receptores passivos, pessoas que apenas ouvem para passarem a ser participantes activos que constroem actividades e raciocínios, que chegam a conclusões, que criam, que argumentam e provam as suas conclusões, exploradores que aceitam errar e correr riscos. Esta realidade conseguir-se-á com professores dispostos a desenvolver o pensamento, o raciocínio e a compreensão, a fornecer estratégias variadas e ferramentas para promover a aprendizagem, a inscrever a aprendizagem numa visão inter e transdisciplinar, a alimentar a curiosidade natural dos alunos, a desafiá-los com problemas, a fornecer-lhes autoconfiança através de perguntas astutas, tarefas apropriadas, expectativas realistas e, sobretudo, fornecendo a experiência do sucesso.

Reflectir sobre a iniciação à aprendizagem formal da leitura e da escrita e isolar essa reflexão do contexto geral em que essa aprendizagem se desenvolve resulta numa reflexão que, ao não abranger a totalidade do processo, se afasta da sua complexidade e leva-nos a conclusões mais restritas, mais lineares e, por isso mesmo, menos profundas. Colocarmo-nos perante o problema global da aprendizagem obriga-nos a questionar a forma como a criança constrói o seu conhecimento e como se constrói a si própria através da construção desse conhecimento. Pomo-nos, evidentemente, numa perspectiva construtivista. As nossas intervenções em sala de aula baseiam-se nas teorias de Piaget, Vigotsky, Bachelard, Gilbert Durand. Aceitamos e contamos com a contribuição de todas estas teorias porque, na nossa perspectiva, elas não são antagónicas, pelo contrário, complementam-se e ampliam-se, simultaneamente.

Estas diferentes e, do nosso ponto de vista, complementares concepções sobre a construção do conhecimento colocam o sujeito aprendente como construtor activo desse conhecimento na interacção com o meio circundante. Isto obriga-nos a avaliar as condições reais em que as crianças passam as horas dos seus dias, ao enfoque em toda a vida de cada criança dentro do horário escolar

e a abrir a percepção para poder ter em conta o dia de cada criança antes da escola, depois da escola, o seu passado e o seu futuro.

Relativamente ao período de tempo que a criança passa na escola, talvez pudéssemos, a nível conceptual, sobrepor o significado da palavra *escola* ao significado da palavra *vida* e usufruir da imagem que os dois conceitos sobrepostos, em transparência, nos podem oferecer. A maioria das crianças passa, diariamente, nove horas na escola. Isto significa que passam sete horas fechadas em salas de aula, normalmente sempre na mesma sala, sem poderem brincar, sem poderem falar livremente, porque estão em grupo e têm que cumprir regras. Quando chegam a casa ainda há uma banheira e uma mesa para desperdiçar mais tempo. Designa-se aqui por desperdício o tempo que não é passado a brincar. Têm cinco, seis ou sete anos e precisam urgentemente de paz e sossego e de tempo para brincar. Pensamos que este sistema de ocupação, quase integral, do tempo das crianças é um assunto sobre o qual se deve reflectir.

Diz-nos a sabedoria com que a idade nos presenteia que, em cada dia das nossas vidas, é urgente criar e usufruir a melhor vida possível, sem interrupções. A escola não pode, não deve, ser a interrupção da vida. A escola não pode, não deve, ser a preparação para a vida mas um espaço de vida. E a vida deve fazer sentido, deve ser inteligível. Assim devem ser as actividades que se desenvolvem na escola: devem fazer sentido. A escola não pode ser o espaço onde cada criança vai perdendo o sentido da vida à medida que vai acumulando incompreensões, decepções, actividades rotineiras, cansaços e frustrações. A escola deve ser o espaço onde cada criança se vai apropriando do sentido do mundo e da vida. Não será, portanto, uma escola para a vida mas uma escola viva.

Se, apesar de a escola ser uma instituição socialmente valorizada, as actividades que aí se desenvolvem não têm sentido para a criança e lhe são inacessíveis pela dificuldade que apresentam, então, aquilo que a escola valoriza está fora do seu alcance e deixa de ter interesse. Por outro lado, se as actividades propostas são tão fáceis que não lhe exigem qualquer esforço, também não lhe desperta qualquer interesse, pois a dificuldade bem calculada constitui sempre um desafio. A escola deixa de ser um espaço de vida, de prazer e de entusiasmo. Ora, para que a escola seja um lugar de vida, de prazer, de entusiasmo e, concomitantemente, um espaço onde se provoca e se processa a aprendizagem, é preciso repensar a organização das actividades, dos espaços e dos tempos dentro da sala de aula, para o que não será indiferente o conhecimento da evolução que têm sofrido as concepções sobre a aprendizagem formal da leitura e a escrita.

Aos professores compete saber como se aprende e, no caso que aqui se estuda, compete-lhes saber, especificamente, como se aprende a ler e a escrever para poderem saber planificar, orientar, dinamizar e gerir as aprendizagens em contexto de sala de aula e a respectiva avaliação. Se é

importante saber como se aprende a ler e a escrever, não será de menor importância saber o que é ler e o que é escrever e é importante definir estes conceitos para saber exactamente do que se fala quando se fala de leitura e escrita e também porque diferentes concepções sobre leitura e escrita determinam diferentes actuações em sala de aula. É Emília Ferreiro quem faz a ligação entre os conceitos de leitura e escrita e as práticas didácticas quando afirma:

“A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-las as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (...) Se a escrita é concebida como um código de transcrição sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objecto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.”

Emília Ferreiro (2009:10 e 16)

De facto, a escrita é um sistema de representação da linguagem. Tal como explica Emília Ferreiro, a construção de um sistema que representa uma realidade implica a divisão da realidade a representar em diversos elementos, o estabelecimento de relações entre esses elementos e a selecção dos elementos e das relações que farão parte do sistema. Tal não acontece com os códigos que são construídos a partir dos sistemas de representação já existentes, como o código de Morse, os códigos militares, o código de Braille. A construção do sistema alfabético é uma conquista social e cultural da História da Humanidade. A sua aprendizagem implica a apropriação de um conceito complexo e não de uma técnica. A leitura e a escrita não podem ser reduzidas a uma aprendizagem técnica e entendidas como um facto neutro e linear, que resulta apenas em palavras e frases desconexas e sem sentido para a criança. Ler e escrever deve estar associado à acção simbólica sobre o mundo, onde o aluno consiga constituir-se como um sujeito que pensa, que sente e dialoga, como um sujeito capaz de simbolizar o mundo.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve, então, ser vista como um processo discursivo e de produção de sentido. O conceito básico de leitura, nesse contexto, passa a ser a produção de sentido. Essa produção de sentido envolve três intervenientes – o leitor, o texto e o contexto – e é fortemente influenciada pelas condições socioculturais da criança, com os seus objectivos, os seus conhecimentos do mundo e da língua materna que lhe possibilitarão a compreensão na leitura. Portanto, torna-se importante a criação de situações para que o exercício da leitura e escrita produzam reacções, interacção, e construção de subjectividade e conhecimento, não servindo

apenas como uma actividade meramente de cópia ou de decodificação dos sinais gráficos, alienando os alunos do contexto em que estão inseridos e em que se insere a produção da escrita.

Contudo, a definição de leitura e escrita assume uma maior complexidade quando percebemos que essas noções são histórica e socialmente determinadas, uma vez que elas respondem às exigências sociais que se desenham na contemporaneidade. A formação de leitores críticos, competentes e criativos é uma resposta às exigências do mundo do trabalho, mas constituindo um factor de desenvolvimento humano será também, intrinsecamente, como pretendia Paulo Freire, uma porta aberta para a libertação do ser e do Homem na sua globalidade.

Para a integração no mundo do trabalho, para a compreensão do mundo e das dinâmicas da vida, para aceder à evasão e ao sonho através da leitura, não basta saber decodificar o escrito. Não basta saber interpretar, à letra, frases e textos. A interpretação textual pode ficar muito aquém do sentido contido num texto. Mais do que a interpretação textual, ou mesmo, mais do que a inferência, a leitura exige a construção de um sentido que será íntimo, individual e, por isso mesmo, absolutamente personalizado.

Ao longo da História, as máquinas foram substituindo o esforço humano mas, hoje, são também as máquinas que nos exigem outras capacidades que vão para além da reprodução, da transcrição, da execução, da obediência, da concepção do escrito como verdade absoluta e inquestionável. Estas competências já não respondem às exigências de uma sociedade tão complexa como esta em que vivemos. Exige-se então a formação de leitores competentes, capazes de interpretar, de reflectir e de conceber soluções para os problemas que a vida apresenta. Leitores que, como pretendia Paulo Freire, são capazes de investir as suas competências de leitura não apenas na leitura do escrito mas também na leitura do mundo e na sua transformação.

A leitura é indispensável à formação do cidadão, mas o exercício da cidadania pressupõe a capacidade de leitura crítica, o que implica desconfiar do material escrito, questionar os interesses do autor, e pressupõe um amplo conhecimento do contexto de produção e recepção do texto, enfim, remete-nos para a possibilidade de construção de um sentido que poderá ser o invés do que se encontra literalmente escrito no texto. Neste sentido, um dos instrumentos imprescindíveis ao conhecimento do contexto, nesta sociedade em constante mutação, será a prática de leituras variadas que promovam uma reflexão sobre o contexto social uma vez que uma das funções da leitura é a inserção do leitor nesse contexto de forma a que ele possa constituir-se como agente produtor da História.

A competência na leitura é altamente complexa, a sua aquisição requer o envolvimento do aprendente e, consequentemente, a sua promoção requer um ensino interactivo, sedutor, que incentive os alunos a gerar a construção de saberes a partir de estímulos do meio, da sua própria reflexão e da reflexão dos seus pares. Sendo uma aprendizagem tão complexa, ela requer a sua continuação para além do percurso escolar do aluno, quer dizer, ela tem que se desenvolver ao longo de toda a vida. Sendo assim, os alunos, ao abandonarem a escola e ao entrarem no mundo do trabalho, devem fazer-se acompanhar das competências para continuar a aprender, o que significa que a escola deve ensinar a aprender e esta aprendizagem exige, por parte dos alunos, a necessária reflexão sobre a forma como se aprende, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas competências metacognitivas. Exige-se, então, que a escola forneça os meios necessários para que as crianças adquiram o conhecimento de forma racional e autónoma. Dominar as estratégias de aprendizagem permite, ao aprendente, a organização das suas actividades, exigindo sempre a reflexão sobre os resultados da aprendizagem ou as metas atingidas e a atingir.

A APRENDIZAGEM DA LEITURA

«É lendo que se aprende a ler e não aprendendo primeiro para se poder ler em seguida.

Não é legítimo estabelecer uma separação – nem no tempo nem no espaço nem na natureza da actividade – entre “aprender a ler” e “ler” .

Ler é atribuir sentido ao escrito»

Jolibert (1989:41)

A partir dos anos de 1920, a investigação encaminha-se no sentido de identificar os factores que determinam a preparação da criança para aprender a ler e a escrever. Dá-se, neste sentido, um largo passo, com os estudos de Gesell que introduz o conceito de “prontidão para a leitura” (Viana, 2002). Este conceito assentava na ideia de que, antes de aprender a ler, a criança deveria estar preparada para o fazer. Essa preparação consistiria essencialmente no aspecto neurológico. Ora, para o conseguir, seria importante a ajuda do meio. A “prontidão para a leitura” era então algo que poderia ser estimulado e ensinado. Assim, nas escolas, surgiram várias actividades que visavam a estimulação e o ensino da “prontidão para a leitura”.

A partir de meados dos anos 60, a investigação desenvolvida no campo da psicologia da linguagem provoca uma mudança de conceitos e Mary Clay rejeita mesmo a expressão *prontidão para a leitura* pois considera que ela não traduz a dinâmica de um processo de desenvolvimento, e substitui-a pela expressão *literacia emergente* (Viana, 2000). Segundo este conceito, a criança é vista como construtora do seu próprio processo de aprendizagem, levantando hipóteses e empenhando-se na resolução de problemas, em vez de ser simplesmente receptora passiva de informação. Então, a aprendizagem da leitura e da escrita far-se-ia de uma forma activa, num constante processo evolutivo por meio de assimilações e acomodações. É sob a influência destas teorias enquadráveis no construtivismo que as concepções sobre aprendizagem da leitura e da escrita começavam a procurar novas orientações.

Para Guisado e colaboradores (1991), um melhor acesso à leitura deve ser iniciado no Jardim de Infância e deve ser facilitado com:

- Desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível da expressão como a nível da compreensão;
- Aquisição de uma consciência da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita;
- Desenvolvimento de competências de análise sobre as unidades da fala, ou seja, as palavras, as sílabas e os sons.

Segundo Downing (citado em Viana, 2000), a criança pequena (5 anos) sente-se confusa acerca da natureza e utilidade da leitura: O que é? Para que serve? Por isso é importante criar situações, que ajudem cada criança a construir as suas cognições sobre a linguagem oral, isto é, tome consciência de como a linguagem é, como se estrutura, como se utiliza. Segundo Martins (1998), o interesse pela leitura é decisivo para a sua aquisição. A criança precisa de ter um objectivo de leitura, um projecto pessoal de leitor/escritor: Ler para quê? Sem resposta a esta questão, a criança terá dificuldades em progredir na aquisição da leitura.

Para as crianças, em fase inicial da aprendizagem formal da leitura, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma actividade extremamente complexa, exactamente por não existir uma correspondência simples e directa entre unidades acústicas e unidades linguísticas (Borges, 1998). Neste processo de aquisição da leitura influem factores intrapessoais relativos ao sujeito que aprende, incluindo-se aqui variáveis, como as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação, factores interpessoais relacionados com as situações de ensino/aprendizagem das quais se destacam as características do professor, os estilos de ensino, as interacções aluno/aluno e aluno/professor e factores contextuais, como sejam o

contexto educativo e familiar (Citoler, 1996:115). A sua importância e complexidade explicam a razão pela qual a leitura constitui um campo de investigação intensiva, associado à procura da compreensão científica e multidisciplinar, quer do acto de ler quer do acto de ensinar a ler (Soares, 1997).

Na década de 1970, destacam-se as investigações realizadas por Mary Clay, na Austrália; os estudos psicolinguísticos de Kenneth Goodman, Frank Smith e Charles Read, nos Estados Unidos; em França, foram desenvolvidos estudos por Lourence Letin com crianças de idade pré-escolar sobre a leitura e os procedimentos pedagógicos. A partir de 1980, começou a ser divulgado internacionalmente o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças de idade pré-escolar, argentinas e mexicanas. Não pode deixar de se registar, também, as pesquisas de Ana Teberosky, em Espanha, bem como as que realizou em colaboração com Emília Ferreiro (1986).

Das investigações realizadas nos últimos anos, daremos especial relevo às que foram produzidas por Emília Ferreiro por terem provocado uma revolução nas nossas concepções acerca da forma como as crianças aprendem a ler e por se inscreverem numa perspectiva construtivista, perspectiva que adoptamos no desenvolvimento do estudo empírico desta investigação. Tendo sido orientanda e colaboradora de Piaget, Emília Ferreiro estudou a Psicogénese da Língua Escrita e estabeleceu diferentes estádios de desenvolvimento da criança de acordo com as características das hipóteses explicativas que a criança levanta relativamente à forma de funcionamento do sistema de escrita. Estas descobertas não constituíram uma metodologia de trabalho, mas sim um estímulo à reflexão, ao estudo, à planificação de práticas comprometidas com a evolução e a aprendizagem das crianças e implicam uma mudança radical na forma como a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser encarada em contexto de sala de aula.

Partindo da ideia de que a escrita não é apenas uma técnica de transcrição de sons em letras e de que um método de ensino não se pode elaborar com total independência dos processos de apropriação de quem aprende, Emília Ferreiro coloca a ênfase da aprendizagem da escrita no sujeito que aprende e na natureza do objecto a ser aprendido, ou seja, no sistema de escrita. Defende que a aprendizagem da escrita pressupõe uma aquisição conceitual semelhante à que foi feita pelo Homem durante o processo de invenção do sistema de representação da linguagem através da escrita.

Então qual será a natureza do objecto a ser aprendido, isto é, qual será a natureza do sistema de escrita? Como é que esse sistema terá sido inventado? A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no

objecto a ser apresentado e uma selecção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação” (Ferreiro, 2009:10). Para construir o sistema de representação escrita da linguagem oral o Homem ter-se-á perguntado: Quais os elementos em que podemos dividir a linguagem oral? Quais as relações entre esses elementos? Quais os elementos e relações que devemos seleccionar para constituir o sistema de escrita? Claro que se trata de um processo muito demorado, colectivo, que se processou numa grande extensão territorial e que, para além disso, é um sistema arbitrário não existindo qualquer analogia entre a representação e a realidade que representa. Depois de construído, o sistema de representação foi evoluindo ao longo dos séculos e foi sofrendo as influências dos seus milhões de usuários. A escrita, sendo fruto de um processo histórico e sociocultural, sendo uma invenção colectiva e usada por milhões de pessoas que foram deixando as suas marcas no sistema, carece das propriedades dos códigos que são invenções individuais com uma construção racional e que obedecem ao princípio básico da univocidade, isto é, a cada sinal corresponde um único som e a cada som corresponde um único sinal. No código há relações estáveis entre o signo e a sua interpretação. Tal não acontece com a escrita que obedece a regras ortográficas. Uma letra pode corresponder a diferentes sons e um som pode ser representado, na escrita, por diferentes letras. Por outro lado, se entendermos o sistema de escrita como se de um código se tratasse, ao valorizar as características sonoras do significante e ao desprezar o significado, estamos a destruir o signo linguístico pois este apresenta-se com um carácter ambivalente, isto é, refere--se, simultaneamente a um significado e a um significante.

Por isso, tratando-se de uma invenção sociocultural e histórica, o sistema de escrita é um sistema complexo e cuja aprendizagem se revela também complexa:

“Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas.”

Emília Ferreiro(2009:12).

Então, a criança não aprende a ler através de um processo de pura mecanização e de associação de grafemas ao correspondente fonema. Pelo contrário, a aprendizagem da leitura é um processo racional e afectivo que leva a criança a levantar problemas, a considerar como aceitáveis certas

soluções. Estas soluções são hipóteses explicativas que constituem uma sequência que segue uma linha evolutiva regular. Estas soluções, sucessivamente, dão origem a novos problemas.

Rodeada de material escrito, ao interagir com esse material e ao ver como os adultos o usam, a criança começa a descobrir e a compreender o uso social da escrita e interroga-se sobre o seu funcionamento. Perante essas interrogações, a criança vai inventando hipóteses explicativas que se afastam da forma de funcionamento do sistema de escrita mas que constituem etapas importantes que, no seu processo de evolução, se vão aproximando, cada vez mais, do real funcionamento do sistema. A criança constrói sistemas interpretativos, a pensar e a inventar na tentativa de compreensão do complexo sistema de escrita que o Homem inventou. Estas hipóteses que a criança inventa ou trazem em si mesmas as suas próprias contradições ou se revelam incoerentes no confronto com a escrita dos adultos. Aí, a criança é colocada perante um conflito (conflito cognitivo) que provoca um desequilíbrio, uma situação não resolvida. Estas situações de consciência de lacunas no conhecimento constituem um estímulo, despertando a curiosidade e a motivação. É na procura do reequilíbrio que a criança inventa novas hipóteses explicativas. Então, o processo de aprendizagem da leitura é marcado pelas experiências do sujeito aprendiz com as práticas da leitura e da escrita. Por isso podemos dizer que se aprende a ler lendo e que se aprende a escrever escrevendo.

O processo de aquisição do sistema alfabético de escrita continua, em muitas práticas desenvolvidas nas nossas escolas, a ser considerado como a aprendizagem de um código de transcrição. É verdade que as escritas de tipo alfabético tendem a representar as diferenças sonoras entre os significantes dos signos linguísticos mas não representam apenas as diferenças sonoras. A aprendizagem da escrita obriga a acção do sujeito que aprende, a acção de pensar sobre o objecto do conhecimento. Então, nas aulas em que as crianças são iniciadas, formalmente, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o professor deve ter em conta o estágio de desenvolvimento das crianças relativamente à sua compreensão do sistema de escrita e deve organizar experiências, promover situações significativas e funcionais através das quais as crianças, convivendo com a escrita, possam despoletar conflitos cognitivos e sejam levados à formulação de novas hipóteses.

Todos somos testemunhas de que grande parte das crianças que entram na escola são capazes de reconhecer algumas palavras e inventam formas de escrita na tentativa de imitar a escrita dos adultos. Este facto mostra que as crianças, quando chegam à escola, não são uma tábua rasa onde vamos, com regras estabelecidas por nós, de acordo com a forma como achamos que elas devem aprender a ler, gravar, aos poucos, o nosso sistema de escrita.

Emília Ferreiro distingue três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões: sabe-se hoje que a criança constrói concepções a respeito do sistema de escrita e que essas concepções seguem uma linha de evolução regular. Ferreiro, baseando-se na teoria psicogenética de Piaget, afirma:

“Nessa linha de evolução podem-se distinguir três grandes períodos, no interior dos quais cabem múltiplas divisões:

- *Distinção entre o modo de representação icónico e o não icónico;*
- *Construção de formas de diferenciação (controlo progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);*
- *A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).”*

Emília Ferreiro(2009:19)

Então, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz ao conhecimento das letras e ao seu valor sonoro convencional. A aprendizagem não é oferecida pelo adulto, professor ou outro, é a própria criança que, em contacto com o material escrito, vai construindo hipóteses que vai confirmando ou infirmando e assim vai descobrindo as regras e vai dominando o código escrito. Isto impõe a necessidade de uma atitude interior da criança que se dispõe a ser alfabetizada e a empenhar-se na busca pelo domínio do código escrito, numa actividade de auto-descoberta. Trata-se de um processo que é gradual, constante e que passa por diferentes estádios qualitativamente crescentes e previsíveis. Esta implicação completa do sujeito aprendente no processo de aprendizagem reforça a necessidade de uma forte motivação.

No primeiro período definido por Emília Ferreiro: “distinção entre o modo de representação icónico e não icónico”, a criança começa por fazer a distinção entre o desenho e o escrito. Ao escrito a criança empresta um carácter arbitrário, isto é, a forma dos grafismos não representa a forma dos objectos e ordena os grafismos de forma linear e da direita para a esquerda. Muitas vezes, neste período, aparecem já as formas convencionais das letras. Na fase seguinte, a criança estabelece as propriedades que um texto deve possuir para poder ser interpretável, essas propriedades variam em termos de número, variedade e posição das letras dentro das palavras.

As crianças sabem que têm que variar a quantidade, aumentar a variedade de letras e modificar a sua posição sem atribuírem qualquer valor às diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

Quando a criança começa a prestar atenção às propriedades sonoras das palavras prepara-se para entrar no terceiro grande período desta evolução, a fonetização da escrita. Podemos dizer que aqui começa o desenvolvimento da consciência fonológica da criança. Esta etapa pode dividir-se em três fases: Silábica, silábica-alfabética e alfabética. A criança começa por compreender que quantitativamente há uma relação entre o número de letras e o número de sílabas. Depois começa a fazer corresponder uma letra a uma sílaba sem repetir letras e sem omitir sílabas (fase silábica). Esta hipótese silábica traz as suas próprias contradições: Não é possível estabelecer uma regularidade no número de letras de cada sílaba uma vez que há sílabas com uma, duas, três ou mais letras; A identidade de sons não garante a identidade de letras e vice-versa; Depois, passa uma fase intermédia em que, por vezes, faz corresponder uma letra a uma sílaba e, por vezes, faz corresponder uma letra a um fonema. Finalmente, atinge a fase alfabética em que a um fonema faz corresponder um grafema. Nesta fase, a criança consegue identificar os fonemas, quer dizer que está a desenvolver a sua consciência fonémica, consegue focar a atenção nas unidades mínimas das palavras, os fonemas.

Hoje, vários estudos se têm desenvolvido acerca da forma como as crianças aprendem a ler. No nosso país, os estudos têm mostrado a importância do contacto que as crianças mantêm com os livros desde a mais tenra idade, a importância do desenvolvimento da linguagem oral que será tanto maior quanto maior for a interacção verbal que a criança estabelece com o meio e quanto maior for a proximidade entre a linguagem oral do meio em que a criança interage com a língua padrão. As investigações atribuem também importância ao uso social do material escrito no meio em que a criança vive, à natureza, qualidade e quantidade das interacções que a criança estabelece com o material escrito, pois serão estas interacções que levarão a criança a questionar-se sobre a natureza, função e funcionamento do sistema de escrita. Contudo, a investigação tem atribuído primordial importância ao desenvolvimento da consciência fonológica. Este aspecto deve ser relevante para os professores do 1.º Ciclo porque, se a criança vive num meio onde o material escrito é abundante e o seu uso social é frequente, se a criança frequentou o Jardim de Infância onde o uso da escrita e da leitura é frequente e sistemático, normalmente, quando ela entra no 1.º ano de escolaridade já se encontra na fase da fonetização da escrita ou preparada para entrar nessa fase e, portanto, o professor deve investir, fortemente, no desenvolvimento da consciência fonológica, partindo de frases, da consciência de que as frases como unidades com sentido são formadas por palavras que na escrita se apresentam separadas por espaços, que as palavras são constituídas por sílabas e estas por fonemas. No trabalho directo com o material escrito, o professor deve ter consciência que as descobertas que as crianças fazem não são generalizáveis a toda a turma. Cada criança retirará, das actividades desenvolvidas, as conclusões que consegue retirar de acordo com a sua compreensão do sistema de escrita.

ESTRATÉGIAS A UTILIZAR NO TRABALHO DE CAMPO

No final de cada ano lectivo, o índice de sucesso académico de cada turma dependerá das condições que a turma apresenta à partida, isto é, do desenvolvimento e problemas dos alunos, das suas condições de vida e do conjunto de estratégias utilizadas para atingir o sucesso. Ao longo do ano, condições e estratégias devem interagir e modificar-se mutuamente desenhando, assim, o caminho para o sucesso. Então, os resultados atingidos não são independentes nem das condições de partida da turma nem do conjunto de estratégias utilizadas para os alcançar. No trabalho de campo desta investigação, aplicamos outras estratégias para além das já anunciadas, ou seja, da utilização do Conto de Fadas e de técnicas do método global, estratégias essas, que aqui delinearemos.

A opção pela utilização do conto de fadas e de técnicas do método global resulta de uma diferente perspectiva sobre a forma como se processa e se provoca a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se observa um estereograma, é depois de conhecer teoricamente a forma como se deve focar o olhar e depois de cruzar essa informação teórica com diversas experiências de focalização que se consegue ver a imagem a três dimensões. Também a forma de ver a aprendizagem da leitura e escrita que subjaz ao processo que se desenrola neste estudo empírico nasce do cruzamento das teorias que a investigação tem vindo a produzir com as práticas desenvolvidas em sala de aula ao longo de mais de 30 anos de experiência. Tal como no caso do estereograma, foi o cruzamento de teorias e práticas que permitiu a visualização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita como um processo que se desenrola a três dimensões, ou seja, um processo que envolve, simultaneamente, aspectos emocionais, racionais e físicos.

Perspectivando assim a aprendizagem da lectoescrita, o processo de a provocar, passando necessariamente por actividades físicas que envolvem percepções e sensações, deve passar também por actividades com sentido e afectivamente significativas. A necessidade de desenvolver actividades com sentido levou-nos a optar por algumas técnicas do método global capazes de viabilizar o raciocínio sobre o sistema de escrita e a descoberta da sua natureza, do seu funcionamento e da sua finalidade. Para responder à exigência de desenvolvimento de actividades afectivamente significativas decidimos optar pela utilização do conto de fadas, porque atendemos às características deste tipo de narrativas, às suas comprovadas e benéficas influências sobre o psiquismo das crianças e à sua acessibilidade a crianças de diferentes meios socioculturais. Partimos do pressuposto de que estas estratégias não só facilitarão a aprendizagem mas serão,

também, capazes de fazer apaixonar a criança pelo mundo dos livros e de a transformar num futuro leitor.

O método global baseia-se, geralmente, em actividades motivadoras e com sentido e, como acreditamos que a audição de contos de fadas favorece um clima lúdico e despoletador de sentidos, de afectividades e de interesses, pretendemos estudar o desenvolvimento de um processo de iniciação à leitura e à escrita que, utilizando técnicas do método global, se baseie na audição e exploração de contos de fadas. A proposta de desenvolvimento do imaginário e de aprendizagem da leitura e da escrita que aqui pretendemos estudar baseia-se na exploração do interesse, do sentido e da motivação porque acreditamos que são estes os principais motores da aprendizagem.

Esta perspectiva sobre a aprendizagem da lectoescrita obriga a reconhecer a importância de começar com actividades portadoras de sentido, de acreditar e permitir que a construção da aprendizagem seja feita por cada criança de forma particular, individual e diferente e, por isso, de começar o trabalho de campo desta investigação por algumas técnicas do método global, nomeadamente pela apresentação e pelo trabalho a partir de textos e de frases que sejam significativas para a criança, isto é, que transportem uma carga afectiva que provoque a sua interacção com o imaginário infantil, como é o caso dos contos de fadas. Sabemos que a aprendizagem da lectoescrita não se restringe à aprendizagem de uma técnica de transcrição de unidades sonoras em grafemas mas, por ser uma aprendizagem conceptual, exige o envolvimento racional e afectivo da criança que aprende e, portanto, devemos propor-lhe actividades capazes de a envolver na aprendizagem e de a levar a fazer raciocínios.

A utilização de técnicas do método global no processo de iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita implica a utilização de estratégias que levam o aluno a explorar, descobrir, formular e verificar hipóteses, e, tudo isto, apropriando-se sempre do significado. De acordo com Sperling e Martin, o material com significado é nove vezes mais fácil de aprender do que um material sem sentido. Estes autores afirmam também que a maior parte das pessoas aprendem mais rapidamente através do método global.

Não defendemos a aplicação integral do método global mas apenas daquelas técnicas que garantem a participação activa da criança na construção da sua própria aprendizagem. O nosso objectivo não é seguir um método, é provocar a aprendizagem da leitura. Então, pretendemos atender e integrar na prática os resultados das mais recentes investigações, nomeadamente no que se refere à psicogénese da língua escrita, ao treino da consciência fonológica, à importância de dar ao desenvolvimento da expressão oral, às diferentes técnicas de leitura e escrita que mostraram resultados positivos. Afastamo-nos também do método global no que se refere à velocidade de

aprendizagem esperada que tem a ver com o calendário do início do processo, frequência, forma e persistência com que se provoca a aprendizagem. Em Portugal, o método global é pouco utilizado. A eficácia do método global tem sido alvo de críticas. Contudo, sabemos que a obtenção de piores resultados poderá dever-se a outros factores e não ter qualquer relação com o método utilizado. Por outro lado, o mesmo método utilizado por professores diferentes pode levar a resultados diferentes. O Movimento da Escola Moderna será a corrente pedagógica que mais utiliza este método, no nosso país. Ora, a Filosofia que subjaz quer ao Movimento da Escola Moderna quer ao método global, que tem a sua origem no método de Decroly e no método natural de Freinet, defende que a gestão da aprendizagem deve respeitar o desenvolvimento e ritmo de aprendizagem da criança. Neste aspecto, optámos por um compromisso entre o respeito pelo ritmo de aprendizagem da criança e uma constante, séria e persistente provocação da aprendizagem, acelerando, assim o respectivo processo. Diz-nos a experiência que quanto maior for a velocidade de aprendizagem maior é o entusiasmo e envolvimento das crianças e dos pais, o que, reciprocamente, também acelera a velocidade de aprendizagem.

Sabemos hoje da influência do desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica, das ideias que as crianças têm quanto à natureza da linguagem escrita, da audição da leitura de histórias, da frequência e natureza do uso da leitura e escrita no ambiente familiar e no Jardim de Infância na aprendizagem da leitura e da escrita. O contributo que estes conhecimentos trazem à prática deverá ser enquadrado numa dinâmica geral de sala de aula, pois não podemos ignorar as mais recentes investigações científicas que relacionam o desenvolvimento destas competências com a eficácia do processo de aprendizagem. Essas investigações indicam que o ensino que se baseia na instrução directa, sistemática e explícita do código alfabético produzem melhores resultados. Desenvolveremos, então, actividades para melhorar as habilidades de análise fonológica que desempenham um papel fundamental na aquisição do código alfabético e orientaremos no sentido de ajudar as crianças a aceder ao princípio alfabético. Pode mesmo, no nosso entender, ensinar-se o nome das letras, logo no início da aprendizagem, entre outras razões, porque estas aprendizagens, muitas vezes, já vêm feitas do Jardim de Infância ou de casa, onde lhes é dada primordial importância. Não teremos, então, uma posição fundamentalista relativamente aos métodos de alfabetização, até porque cada criança retirará de todas as informações colhidas na sala de aula aquelas que se adequam ao seu estágio de desenvolvimento e que respondem às suas interrogações relativamente à forma de funcionamento do código escrito. Contudo, parece importante partir da análise da frase para a análise da palavra, descobrir as suas sílabas e depois, descobrir as suas unidades mínimas, os fonemas, pois, assim, as crianças compreendem mais facilmente como funciona a escrita das palavras (Viana, 2007). Quando as crianças aprendem as letras independentemente da escrita de palavras não fazem a relação do que estão a aprender com a

escrita; no fundo, estão a fazer uma aprendizagem que para elas não tem sentido e à qual não atribuem utilidade prática. Então, partimos da análise das partes maiores (textos, frases) para partes menores (palavras, sílabas, fonemas) porque é a análise do todo que permite compreender as partes. Assim, após a leitura de cada história, passamos a trabalhar uma frase porque só o trabalho com unidades com sentido (a frase) pode permitir à criança fazer raciocínios sobre o sistema de escrita. Saber uma língua é conhecer as possibilidades de arranjo de sons, palavras ou frases, conhecer as estruturas linguísticas e as suas regras.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser uma experiência com significado, englobando um vasto leque de conteúdos, abordagens metodológicas e técnicas de avaliação, conscientes de que qualquer uma destas tarefas implica a procura de soluções, a flexibilidade de pensamento, o raciocínio e a criatividade. Então, de acordo com a psicologia construtivista de Piaget, o professor deixa de ser alguém que debita conhecimentos para passar a ser o gestor das situações de sala de aula e do processo de aprendizagem. Essa gestão deverá passar pelo estímulo e apreço pela leitura e pela escrita, levando os alunos a apreciar a sua utilidade, mas também a beleza da língua que falamos. O desenvolvimento do gosto pelas actividades de leitura e de escrita fará com que a criança, na vida adulta, seja muito mais exigente no domínio estético ou humano, revelando a criatividade como algo que desenvolve uma atitude activa perante a vida e o mundo.

Quando partimos da leitura de um conto e passamos a trabalhar uma frase que a criança conhece significa que partimos do significado compreendido, vivido e sentido pela criança, para o significante (palavra), permitindo à criança construir activamente as regras da leitura e da escrita, descobrindo as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral, entre o significante e o significado, entre a parte e o todo, entre grafemas e fonemas. A apresentação de uma frase que irá ser activamente trabalhada facilita o relacionamento da criança com uma unidade da escrita que tem sentido e portanto permitirá à criança questionar-se sobre a forma de funcionamento da escrita e a levantar hipóteses sobre esse funcionamento. Às actividades baseadas no trabalho com a frase apresentada juntamos o recurso ao diálogo como forma de levar as crianças a teorizar sobre o funcionamento da língua escrita. Certamente que as suas teorias se afastarão daquilo que consideramos certo, de acordo com o que sabemos acerca do funcionamento do sistema de escrita, mas o que pretendemos é fazer com que as crianças raciocinem sobre a escrita, porque sabemos que é raciocinando sobre a escrita que as crianças aprendem a ler e a escrever.

No trabalho empírico que desenvolvemos, partimos do pressuposto que a utilização de contos de fada e de técnicas do método global constitui uma estratégia potenciadora da motivação para aprender. No último século, as investigações de antropologistas e psicanalistas sobre o conto de

fadas, revelaram-no como um instrumento poderosíssimo na área da educação. Em muitas salas de aula do 1.º ciclo, o conto de fadas tem sido a verdadeira chave, o “abracadabra” que nos tem permitido a entrada num mundo paralelo, no mundo da imaginação, do sonho, da magia. As vantagens pedagógicas do conto de fadas expandem-se para além do poder da história e da magia e atracção que exerce o contador sobre os seus ouvintes. Muitos estudos relatam a importância dos contos no desenvolvimento infantil, por serem recreativos, educativos, instrutivos, afectivos, porque alargam horizontes, estimulam a criatividade, criam hábitos, despertam emoções, valorizam sentimentos, estimulam a socialização, desenvolvem a atenção, a perseverança e a disciplina. Revelam também vantagens a nível físico, ajudando na recuperação de crianças enfermas e hospitalizadas, nomeadamente de crianças com cancro, e na sobrevivência de crianças sujeitas ao insuportável, como no caso das crianças que estavam presas em Auschwitz para quem outros prisioneiros criaram verdadeiros contos de fadas. Ouvindo histórias, crianças e adultos podem apresentar reacções que manifestam os seus interesses revelados ou inconscientes e conseguem vislumbrar nas narrativas, soluções que amenizam tensões e ansiedades.

Diz-nos a intuição e a experiência que o recurso ao conto de fadas pode constituir uma estratégia eficaz para otimizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma estratégia que já utilizámos várias vezes em sala de aula e cuja eficácia nos propomos verificar neste estudo. Parece-nos que essa eficácia decorre directamente da natureza humana, da nossa necessidade de sonho, de magia, de descoberta de nós e dos outros, do mundo e da vida, unindo, no mesmo processo, a totalidade do ser, a emotividade, o corpo e o raciocínio. A leitura do conto de fadas transporta-nos para o campo das motivações afectivas, das expectativas e do desejo e assim poderá contribuir para um melhor desempenho.

Pressupõe-se que a criança que ouviu contos organiza melhor o discurso e, conseqüentemente aborda melhor qualquer tipo de texto. Constitui-se, assim, como uma estratégia fundamental na organização do discurso e no desenvolvimento da oralidade e sabe-se hoje que o desenvolvimento da oralidade influencia positivamente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Partir da leitura e de outras actividades relacionadas com o conto de fadas é partir do conhecido rumo à construção dos saberes que buscamos. É partir da subjectividade, da forma como a criança se projecta no conto, das vivências interiores que o conto suscita, da potência que o conto encerra pelo facto de ser uma voz que provém das nossas mais profundas raízes culturais, para enfrentar e compreender um sistema (o sistema de escrita) que foi socialmente e culturalmente construído.

Pondo em acção o imaginário, ao envolver as crianças nas suas tramas, o conto de fadas coloca-as perante problemas irresolúveis e espicaça-as para procurarem uma solução. Depois, a criança é

levada, através da identificação com a personagem que está em dificuldades, a uma solução que se afasta das soluções reais que existem na nossa vida real. Este exercício promove interacções entre os processos imaginários e os racionais e, desenvolvendo o raciocínio divergente, abre perspectivas, autorizando a invenção de diferentes hipóteses de resolução de problemas reais, prepara-as, assim, para interpelar e tentar compreender a forma de funcionamento do código escrito. De acordo com Emília Ferreiro, a criança, ao tentar compreender o funcionamento do sistema de escrita, inventa hipóteses explicativas desse funcionamento e este processo de invenção assenta na actividade da imaginação que, de acordo com Bachelard, é a capacidade de criar imagens que ultrapassam a realidade. Habituada a experienciar as situações criadas pelo conto de fadas, a criança inventa, cria, habita mundos inventados. É, portanto, abrindo horizontes no âmbito do imaginário que os contos vão criando as condições para que as crianças se sintam capazes de inventar hipóteses explicativas para o sistema de escrita.

De qualquer forma, a invenção da escrita é a invenção de um sistema que representa a linguagem oral. A linguagem oral é um sistema simbólico. Então, a linguagem escrita é um sistema simbólico de segunda ordem. O imaginário é o reino dos símbolos e aceder ao sistema de escrita implica calcar os territórios do imaginário. Lá, onde habitam os símbolos, os sistemas simbólicos e os contos de fadas. É também nesse território que as capacidades superiores do Homem se manifestam, as suas capacidades para simbolizar, e que as crianças poderão aceder à compreensão do sistema de escrita.

É, também, o território do imaginário que, transportando-nos para um mundo onde o impossível é inexistente, nos permite o deleite de vivenciar experiências irreais que, por ultrapassarem o real, nos abrem portas para o sonho e nos permitem questionar o real. O deleite que estes contos nos proporcionam permite contrabalançar o esforço e persistência que a aprendizagem do sistema de escrita exige a crianças tão pequenas como as que iniciam o 1.º ano de escolaridade. Os contos de fadas juntamente com outras condições existentes são responsáveis pelo ambiente calmo, acolhedor e dinâmico que se vive, nas salas de aulas que os adoptam.

Bruno Bettelheim defende o maniqueísmo destes contos, a sua estrutura simples, a existência do maravilhoso e o final feliz, pois acredita que estas características tornam os contos fáceis de compreender, facilitam a identificação com a personagem boa, possibilitam viagens maravilhosas no campo do imaginário, incentivam o esforço para conseguir resolver problemas ensinando-nos que, se formos persistentes tal como o herói da história, teremos um final feliz, final esse que só poderá construir-se através de fortes ligações com outras pessoas, pois só essas darão significado à

nossa vida. Ora, a aprendizagem da leitura e da escrita, por ser muito complexa, exige persistência e um processo de inter-ajuda. Também neste campo, o conto de fadas prepara para aprender a ler.

O conto de fadas encerra os grandes temas que permanecem em toda a História da Humanidade – o amor, a rejeição, a rivalidade, a vaidade, o orgulho, a raiva. São vozes que ecoam das profundezas do nosso passado humano e nos envolvem em sonhos de magia. Ao ouvir ler um conto de fadas, a criança entra sem reservas no espaço narrado, estabelecendo uma ruptura com o real, entra na pele do personagem com o qual se identifica, sublima desejos, alivia a carga das tensões e paixões, vive a solução de um problema que não tem esperança de solução na reflexão operada pela razão e encontra um final feliz mas não previsível. Os contos preenchem o imaginário da criança. Proporcionando vivências no mundo do fantástico e do maravilhoso têm, potencialmente, através da interacção da criança com o conto, a capacidade de envolver, seduzir e encantar, ocupando assim o imaginário de cada criança e favorecendo o ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento do imaginário.

Geralmente, na aplicação do método global usam-se frases que foram utilizadas e escolhidas pelos alunos. No processo que desenvolvemos em sala de aula, as frases são extraídas de contos de fadas ou têm relação com os contos e são escolhidas pelo professor apenas para facilitar a preparação das aulas. O interesse da qualidade da frase utilizada reside no sentido e na força afectiva que a frase transporta consigo, portanto, na sua capacidade de mobilizar a adesão do aluno às actividades a propor. A grande utilização e conhecimento destes contos, a adesão que as crianças manifestam relativamente ao conto de fadas garantem-nos à partida que, quando utilizamos uma frase do conto lido, a frase é conhecida, a criança é capaz de perceber a relação da frase com o conto e a relação afectiva da criança com a frase é forte. Parece-nos, contudo, que as palavras não têm todas a mesma carga afectiva. Por exemplo, a palavra “lobo” parece transportar, em si, uma carga afectiva mais forte do que a palavra “alumínio”. Ambas têm diferentes usos afectivos e culturais. Tanto Bachelard como Gilbert Durand nos revelam a força poética e afectiva que as palavras comportam. Então, as frases deverão ser criteriosamente escolhidas.

Ao longo de todo o processo, dinamizamos a aprendizagem da leitura e da escrita estimulando a problematização do sistema de escrita, a reflexão, a invenção de hipóteses explicativas e a sua testagem. Pretendemos, ainda, estimular o trabalho, a persistência, a cooperação e a solidariedade, entre outras estratégias. Incluiremos, no processo de abordagem da leitura dos textos, o trabalho de pares, para que, recorrendo à ajuda dos colegas, as crianças desenvolvam o seu processo de aprendizagem. Esta estratégia baseia-se na teoria do desenvolvimento proximal de Vigotsky.

Pretendemos valorizar a inteligência, os gestos e a sensibilidade, partindo da sua realidade, dos seus conhecimentos e estabelecendo relações entre a escola e a vida social e cultural. Promovemos, então, o seu desenvolvimento através da livre expressão, da dramatização e da representação pictórica.

Estimulamos a oralidade dando visibilidade às suas questões acerca do funcionamento da língua escrita, porque, ao permitir que as crianças expressem as suas dúvidas e as suas opiniões, estamos a permitir que essas dúvidas e opiniões se tornem mais conscientes e mais estruturadas, e a sua divulgação na turma pode despoletar outras dúvidas, transportar as dúvidas expostas para outras crianças, facilitar o levantamento de hipóteses, em suma, activar o processo de compreensão da escrita a nível da sala de aula.

Entendemos que é muito importante valorizar a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, por isso, para além da leitura de histórias, decidimos estabelecer, diariamente, um espaço de tempo dedicado ao contacto com os livros. Pretendemos, assim, promover o prazer de ler, criando oportunidades de leitura recreativa.

Na prática, pretendemos seguir uma sequência de actividades que não será rígida, porque o funcionamento do processo em sala de aula caracteriza-se pela emergência incontável de situações que podem levar ao afastamento de todas as previsões feitas e o professor deve ser capaz de adaptar os seus planos à situação de sala de aula. Apresentamos aqui algumas propostas de desenvolvimento do processo, não só porque é a sequência que pretendemos desenvolver, mas também porque potencia o raciocínio das crianças, é pouco cansativo porque varia frequentemente de actividades, as actividades são apelativas e são provocadoras e desafiadoras em relação à aprendizagem. Esta sequência, com as devidas adaptações, pode ser aplicada a qualquer turma. Contudo, a velocidade de aplicação deverá variar de acordo com as características da turma. Então, a sequência será a seguinte:

Avaliação dos alunos: No primeiro dia de aulas, encetamos um processo de avaliação absolutamente informal para conhecer e respeitar a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e torná-la sujeito do seu processo de aprendizagem, cabendo-lhe a interrogação e a descoberta. Esta avaliação pode ser absolutamente informal, mas deve fornecer ao professor elementos que lhe permitam ir estabelecendo, durante os primeiros dias de aulas, o estágio de evolução dos seus alunos relativamente à compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Esta avaliação deve ser global. Uma criança que chega à escola sem ter construído o sentido de número, sem ter noções de conservação, normalmente, estará nas primeiras fases de desenvolvimento

descritas pela psicogénese da língua escrita. Isto é, parece existir uma correlação entre o desenvolvimento da criança a nível da Matemática e o seu desenvolvimento a nível da compreensão do sistema de escrita.

Construção de um projecto de leitor: As crianças devem ser confrontadas com a finalidade que atribuem à leitura, devem ser levadas a exprimir os seus desejos e as suas expectativas em relação à aprendizagem da leitura para, lentamente, irem construindo o seu projecto de leitor.

Exploração do conto antes e depois da leitura: A exploração oral do conto ajuda a compreendê-lo melhor, estimula as vivências das crianças, desenvolve a oralidade, a imaginação e estreita as relações afectivas das crianças com as personagens do conto. Pretendemos partir do texto lido (conto de fadas), desenvolver o diálogo e apresentar uma frase escrita que será trabalhada de imediato e nos dias seguintes. Deve ser apresentada uma frase simples relacionada com o conto que se está a trabalhar e com, previsível, forte carga afectiva. A frase relacionar-se-á com as vivências imaginárias que o conto provocou, o que fará com que se relacione também com a afectividade da criança e cativar-lhe-á a atenção e o interesse.

Desenvolvimento do trabalho com a frase apresentada: 1. Apresentar e ler a frase; 2. Oferecer a cada criança tantas cartolinas quantas as palavras da frase, cada uma com uma palavra da frase e pedir que construam a frase, organizando a sequência de palavras de acordo com a frase modelo que estará exposta; 3. Desconstruir a frase e reconstruí-la, várias vezes, até memorizar a sequência de palavras; 4. Desenvolver a mesma actividade na ausência da frase modelo; 5. Provocar o reconhecimento de cada palavra da frase de forma activa e envolvente: “Vamos todos mostrar a palavra: *lobo*; Agora, a palavra: *menina*; A palavra: *viu*”, aumentando, progressivamente, o grau de dificuldade das actividades (as crianças identificam os substantivos com mais facilidade do que os verbos e estes com mais facilidade do que os artigos).

Desenvolvimento do trabalho com cada palavra da frase: 1. Escolher uma palavra cuja escrita se irá experimentar. Devem ser escolhidos, em primeiro lugar, os substantivos, porque a observação empírica nos diz que as crianças aprendem a escrever e a ler os substantivos com maior facilidade talvez porque remetem imediatamente para um significado e são passíveis de representação icónica, ajudando à sua memorização; 2. Misturar a escrita da palavra com actividades da área das expressões, apelativas e com significado; 3. Acompanhar as actividades de escrita com

constantes reforços positivos e oferecer às crianças com mais dificuldades no desempenho destas tarefas outras tarefas alternativas que possam facilitar a aprendizagem; 4. Provocar a memorização da escrita da palavra. A criança deve saber escrever sem copiar. E para motivar ainda mais, podemos aumentar a dificuldade: “Quem é capaz de escrever com os olhos fechados?”; Parece que a memorização da escrita facilita o raciocínio sobre o sistema de escrita porque raciocinamos para aprender e a partir das aprendizagens já feitas; 5. Utilizar o mesmo processo para aprender a escrever cada uma das palavras da frase até saber escrever a frase sem copiar; 6. Treino da divisão silábica das palavras, oralmente e com batimento de palmas: um batimento a acompanhar a vocalização de cada sílaba; 7. Exercícios de contagem, inversão, omissão ou acrescentamento de sílabas dentro do contexto da palavra; 8. Identificação de cada sílaba na palavra escrita. Esta actividade poderá permitir, às crianças, estabelecer uma relação entre a sequência temporal da vocalização das sílabas e a respectiva sequência espacial da escrita; 9. Descoberta de cada fonema e sua relação com o respectivo grafema, nas palavras que já sabem escrever; 10. Exercícios de contagem, inversão, omissão ou acrescentamento de fonemas.

A estas actividades com frases e palavras seguir-se-á a leitura de pequenos textos com o objectivo de desenvolver a fluência na leitura através da prática de vários tipos de leitura em voz alta e em voz baixa e actividades de leitura que envolvam leitura silenciosa e individual, leitura de pares e leitura colectiva. Pretende-se desenvolver a compreensão na leitura desenvolvendo a fluência.

Seguir-se-á um processo de descoberta da escrita de pequenos textos começando com textos colectivos e prosseguindo com trabalho de pares.

O que acabámos de expor refere-se à metodologia que subjaz ao processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita que desenvolveremos em sala de aula. Ora, outras estratégias ou princípios estarão subjacentes ao processo que se desenvolverá em sala de aula e será conveniente explicitá-los, porque os resultados que obtivermos serão fruto da convergência de todos os aspectos que intervêm no processo que se desenrolará em sala de aula. Passamos, então, a expor as estratégias que desenvolveremos:

Manutenção de expectativas elevadas em relação ao sucesso dos alunos: Há muito que se sabe que o preconceito do professor relativamente às capacidades dos alunos influencia os resultados dos processos de aprendizagem. Apesar do insucesso que se tem registado no final do 2.º ano de escolaridade, diz-nos a experiência que todas as

crianças aprendem a ler e a escrever, excepto no caso de serem portadoras de qualquer deficiência ou de viverem em ambiente doentio (afectivo, alimentar ou outro). Logo, a expectativa de sucesso de cada professor em relação ao sucesso das crianças em termos de aprendizagem da leitura, no caso de crianças saudáveis, deverá ser de cem por cento;

Aceleração do processo: As crianças em idade pré-escolar vão adquirindo os pré-requisitos, vão elaborando hipóteses acerca do processo de leitura e escrita e vão criando grandes expectativas em relação à ajuda que a escola, teoricamente, lhes trará na construção desse processo. Por isso, o professor deve responder às suas expectativas e iniciar o processo logo no primeiro dia de aulas, com actividades apelativas e com sentido. O primeiro dia de aulas oferece às crianças um importante contributo para a construção do seu conceito de escola.

Envolvimento da família: O estabelecimento de uma relação de cumplicidade entre a família e a escola parece-nos ser de primordial importância para que a criança confie plenamente, tanto nas informações que são transmitidas na escola, como nas que são transmitidas em casa e para que a criança não seja empurrada para uma situação de conflitualidade. A criança deve perceber que existe uma relação de confiança e estima entre o professor e a sua família para que a relação afectiva com as aprendizagens que está a fazer na escola se processe sem problemas que não sejam os problemas que a própria aprendizagem lhe coloca. Esta relação nem sempre é possível, mas cabe ao professor esforçar-se por manter relações cordiais com os Encarregados de Educação para optimizar a aprendizagem dos seus alunos. Para manter boas relações com a família dos seus alunos, se o professor tem a percepção de que desenvolverá um trabalho que se afasta das expectativas dos pais, deve explicar o trabalho que vai desenvolver mostrando-se seguro nas opções pedagógicas que defende.

Diferenciação de estratégias para responder às necessidades dos diferentes alunos: O Professor deve garantir um constante processo de reflexão que enforme um processo de avaliação e planeamento de estratégias para garantir a obtenção de sucesso com os alunos de mais baixo rendimento académico. Deve avaliar as dificuldades e progressos do aluno e conceber um conjunto de estratégias individuais ou de grupo para responder a estas necessidades.

ESTUDO EMPÍRICO

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O PROBLEMA, A QUESTÃO CENTRAL E OS OBJECTIVOS

Definição do problema: No 1.º Ciclo, o maior índice de insucesso escolar situa-se nos dois primeiros anos de escolaridade. De acordo com as Estatísticas da Educação 1999/2000 do Ministério da Educação (DAPP e GIASE), o segundo ano de escolaridade apresentava uma taxa de insucesso de 15%. Analisando as taxas de retenção e desistência verifica-se que as taxas mais altas se situam no 2.º ano de escolaridade. Assim, a título de exemplo, podemos ver que, de acordo com as Estatísticas do Ministério da Educação, no ano lectivo de 2002/2003, as taxas de insucesso e abandono foram de 0% no 1.º ano (por lei os alunos não podem ser retidos no 1.º ano de escolaridade), 13,8% no 2º ano, 7,5% no 3º ano e 8,4% no 4º ano. Neste ano, a média de retenção e abandono foi de 7,6%, no 1.º Ciclo. O sistema educativo português não tem conseguido encontrar e oferecer as respostas mais adequadas a este problema que baseia grande parte do insucesso do nosso sistema de ensino. Sabemos também que, comparativamente aos estudantes estrangeiros, os estudantes portugueses apresentam índices de iliteracia muito superiores.

Empiricamente sabemos que o insucesso no final do 2.º ano de escolaridade é provocado por dificuldades que se situam ao nível da iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita e tem uma dupla gravidade, uma vez que se trata de insucesso capaz de gerar novos insucessos não só porque se trata de uma competência transversal, que é suporte de novas aprendizagens e de autonomia na construção dessas aprendizagens, mas também porque o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita, por ser uma das primeiras aprendizagens da escolaridade obrigatória, pode constituir, para a família, um teste relativamente ao futuro sucesso académico de cada criança e sustentar preconceitos relativos às dificuldades da criança para aprender. Antes da entrada das crianças no 1.º Ciclo, as famílias criam grandes expectativas e ansiedade relativamente ao seu desempenho escolar. O fracasso que eventualmente possa verificar-se nas primeiras aprendizagens constitui uma resposta negativa a essas expectativas e pode contribuir para a rotulagem das crianças como incapazes, pouco inteligentes ou com dificuldades. Por sua vez, o aluno atribui o insucesso à sua falta de capacidade e não à falta de investimento na aprendizagem. Este é o primeiro passo para deixar de persistir.

Esta investigação foca-se na iniciação à aprendizagem formal da leitura e da escrita, entre outras razões, porque partimos do pressuposto de que esse processo de iniciação, podendo transportar em si um factor de sedução capaz de provocar a adesão das crianças ao acto de ler e o gosto pela

leitura, é importante para a formação de leitores assíduos e competentes. Procurando desenvolver atitudes, capacidades e conhecimentos de forma a proporcionar o uso efectivo das competências literárias durante toda a vida, a aprendizagem da leitura e da escrita deverá proporcionar um desenvolvimento individual que responda, por um lado, às exigências da sociedade e, por outro lado, ao desenvolvimento pessoal e humano de cada cidadão.

Pressupomos que uma das causas dessas dificuldades se prende com o facto de as actividades desenvolvidas em sala de aula não serem portadoras de sentido. Investigações recentes, como as de Damásio (2003), mostram que a inteligência humana está relacionada com a habilidade para estabelecer prioridades e seleccionar o que queremos, orientar a atenção e escolher estratégias, capacidades estas que são desenvolvidas pelo sistema afectivo e sem as quais a aprendizagem da leitura sofrerá evidentes reveses. Ora, as actividades sem sentido e que não são afectivamente significativas não são motivadoras, por isso, não levam a criança a estabelecer prioridades, nem a seleccionar o que quer nem a orientar a atenção nem a escolher estratégias. De acordo com Mayer e Rose (1999), existem no cérebro, três sistemas cognitivos que estão conectados e que são essenciais para a aprendizagem da leitura, sendo, um deles, ligado à motivação. Estas descobertas evidenciam a importância do desenvolvimento de um processo despoletador de motivação e criador de sentidos.

Objectivos:

- Estudar em que medida a utilização do conto de fadas em sala de aula, associada à utilização de técnicas do método global, pode potenciar o sucesso a nível da iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Estudar em que medida a utilização pedagógica do conto de fadas pode funcionar como elemento motivador de aprendizagens e promover o envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

Questão central: Como é que a utilização do conto de fadas em sala de aula, associada à utilização de técnicas do método global, pode influenciar o processo de iniciação à leitura e à escrita, no 1.º ano de escolaridade.

OPÇÃO METODOLÓGICA

“Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso, é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado”.

Santos (1999: 53)

As actuais discussões metodológicas tornam complexa mas simultaneamente interessante a escolha da metodologia a adoptar nesta investigação. Se a problemática apresentada é susceptível de ser investigada, quer por uma metodologia qualitativa, quer por uma metodologia quantitativa, já os pressupostos que fundamentam cada uma das duas abordagens são diferentes e, portanto, não é indiferente a utilização de uma ou de outra.

A emergência do paradigma qualitativo afasta os cientistas do fundamentalismo que assenta no estatuto privilegiado da racionalidade científica e, simultaneamente, aproxima-os de uma visão mais aberta do conhecimento científico que se tornará um conhecimento mais humano, mais universal, um conhecimento afectivo e estético que se realiza ao converter-se em senso comum para dar origem a uma nova racionalidade (Santos, 1999:55e 56).

Optámos por utilizar o método de investigação qualitativa pois, sendo um método próximo da fenomenologia, isto é, “interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua” (Carmo, 1998:177), baseia-se numa observação naturalista e sem controlo que permite uma maior aproximação entre o investigador e o objecto de estudo, permite o desempenho de um papel mais activo tanto dos investigadores como dos sujeitos da investigação e, debruçando-se sobre questões não mensuráveis, contribui para melhorar a exactidão e profundidade dessas questões, assumindo uma realidade dinâmica e não estável (Carmo, 1998:177).

Reconhecemos neste estudo uma abordagem fenomenológica, na medida em que a investigadora não se baseia apenas em dados mas também na sua percepção pré-categorial e nas percepções dos participantes do fenómeno em estudo. A tónica é colocada no indivíduo e na experiência subjectiva, nas explicações dos participantes sobre os vários aspectos da realidade empírica.

Sendo o objecto de estudo ligado *ao conto de fadas* e sendo o conto de fadas habitado pelo simbólico, pelo fantástico e pelo maravilhoso, portanto, de ordem completamente subjectiva,

considera-se que o paradigma qualitativo é o caminho (método) que permite uma maior aproximação entre o investigador e o objecto de estudo, possibilitando assim, atingir resultados com maior profundidade e veracidade.

Os contos de fadas são autênticas obras de arte, capazes de nos envolver nos seus enredos, de nos espreitar a mente e de nos comover com a sorte dos seus personagens. Do mesmo modo que as obras de arte, eles encerram aspectos que fogem ao alcance do quantitativo suscitando sentimentos capazes de comover os que se colocam diante das suas narrativas. Será, como defende a corrente fenomenológica da Filosofia, um conhecimento do qual daremos conta por se tornar evidente, um conhecimento que não se afasta da razão, mas que se aproxima da metafísica, da poética, na linha do pensamento de Bachelard e mais recentemente na de Zambrano, António Machado e Teixeira de Pascoaes – um logos poético.

Apesar de considerarmos que esta investigação se enquadra no âmbito da investigação qualitativa, não nos consideramos impedidos de utilizar métodos quantitativos que nos permitam fazer uma melhor análise da realidade estudada. Assim, no que se refere ao estudo da proficiência dos alunos a nível da leitura no final do 1.º ano de escolaridade, utilizamos métodos quantitativos porque nos socorremos de provas já construídas e que exigem a utilização desses métodos.

Escolhemos o método qualitativo por pretendermos fazer uma análise descritiva da forma como as crianças aprendem a ler e a escrever num contexto que pretende impregnar o seu imaginário de fantástico e de maravilhoso, de um “outro mundo”, mas também de vontade de tornar este mundo mais transparente pelo acesso à competência da leitura. Os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo, em contacto directo com as crianças e que nos permitirá ter uma participação activa nas mais variadas situações, oferecendo-nos a possibilidade de termos um posto privilegiado como observador.

Questionámo-nos, contudo, se poderemos incluir a nossa investigação no âmbito da investigação-acção. Segundo Bogdan:

“A investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objectivo de apresentar recomendações tendentes à mudança. (...) A investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.”

Bogdan (1994:292)

Se, à primeira vista e num olhar menos atento, parece exagerado pretender que um estudo sobre a utilização do conto de fadas em contexto pedagógico possa denunciar situações de injustiça e promover mudanças sociais, para nós, parece-nos evidente a necessidade de conhecer os instrumentos que utilizamos na prática pedagógica e compreender a influência que eles poderão ter. Ora, esse conhecimento, ao influenciar a acção educativa, proporcionará mudanças sociais. Tratar-se-á de uma melhoria da prática através de um melhor entendimento da mesma.

Pretendemos pois, que este projecto de investigação se centre na sala de aula, e que os seus resultados influenciem o desenvolvimento individual do professor e que, concomitantemente, produza mudança social, demonstrando que a prática pedagógica nunca é neutra e que qualquer tentativa de mudança, a nível pessoal e na sala de aula, acarreta mudanças a nível social.

DESIGN DO ESTUDO EMPÍRICO: INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

A presença prolongada do investigador, que assume também o papel de professor, no contexto social em estudo, permitir-nos-á uma participação activa nas mais variadas situações, oferecendo-nos a possibilidade de um posto privilegiado como observador. A observação participante permite que o investigador desempenhe um papel que o faz participar na vida da comunidade e possibilita-lhe o entendimento profundo do estilo de vida da turma.

Deveremos referir que a observação participante é uma escolha, sabendo da sua baixa fidelidade e sabendo que não pode ser reproduzida, mas que permite a aproximação, em profundidade, à realidade que queremos estudar.

Participantes do estudo: A investigação desenvolver-se-á numa das duas turmas do 1º ano de escolaridade da Escola dos Combatentes, em Ovar. As 24 crianças desta turma foram seleccionadas aleatoriamente de entre todas as que foram matriculadas pela primeira vez na Escola dos Combatentes no ano lectivo de 2008/2009 e constituirão os participantes desta investigação.

TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Procuramos fazer uma recolha directa de dados, não nos assumindo explicitamente como investigadores; desempenhando o papel de professora, procuramos recolher dados cuja análise metódica, esperamos, seja fundamental para a interpretação e compreensão das formas como a utilização do conto de fadas em sala de aula, associada à utilização de técnicas do método global, pode influenciar o processo de iniciação à leitura e à escrita, no 1.º ano de escolaridade.

A dupla qualidade de professor e investigador apenas permite a promessa de uma investigação em pequena escala que, apesar disso, produza conhecimento novo e alargue a compreensão do fenómeno. Assim, os métodos de recolha de informação privilegiados serão aqueles que permitem ensinar e investigar simultaneamente: Os textos colectivos, os textos individuais, as provas que permitem avaliar a leitura, os trabalhos das crianças, os diálogos, etc. Sendo assim, os instrumentos de recolha de informação coincidem com os materiais e actividades de ensino-aprendizagem.

A observação participante permite que o investigador desempenhe um papel que o faz participar na vida da comunidade, possibilita-nos o entendimento profundo do estilo de vida da turma e a aquisição de um conhecimento muito profundo das vivências das crianças, dos seus conhecimentos, da relação que estabelecem com a leitura. Permite estudar situações complexas com um grande número de actores e de variáveis que exigem um trabalho de campo em situação natural.

A utilização da máquina fotográfica e da câmara de vídeo processou-se em conjugação com a observação participante, facilitando a recolha da informação factual. Analisámos ainda os processos individuais dos alunos bem como grande parte da sua produção escolar.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procederemos a um tratamento da informação que se afasta deliberadamente da análise formal de conteúdo, pois entendemos que a quantificação nos retira a facilidade de visualização de outros significados para além daqueles extraídos pelo investigador. Pretendemos, pois, que a tarefa de extracção de significados seja facilitada pela forma como decidimos expor os dados.

Assim, decidimos expor extractos dos textos das crianças em grelhas para facilitar a sua visualização e compreensão. Optaremos por fazer um tratamento compreensivo dos dados obtidos. Esta opção não implica falta de regras ou uma improvisação anárquica: “*L’entretien compréhensif est une méthode créative, fondée sur la souplesse des instruments. Mais ce n’est pas une méthode facile et sans principes, tout au contraire* » (Kaufmann, 1996:119). Não nos limitaremos a apresentar os resultados, pelo contrário, arriscaremos a interpretação dos mesmos que defenderemos com uma boa argumentação.

VALIDADE E CREDIBILIDADE DO ESTUDO

A questão da validade e credibilidade da investigação qualitativa depende da apresentação de informação descritiva sólida e de explicações congruentes com esta descrição, de modo a que o leitor possa compreender o significado atribuído à situação estudada mas também produzir significações alternativas, permitindo-lhe avançar com outras interpretações diferentes das do investigador.

Devido ao duplo papel de professor/investigador, na recolha de dados, e conscientes de que era fácil tornarmo-nos presa dos enviesamentos inerentes quer ao investigador quer ao professor, visto que “os dados carregam o peso de qualquer investigação” (Bogdan et al., 1994:67), tentámos reconhecer e limitar tanto quanto possível, os inevitáveis enviesamentos. Por isso, escolhemos fazer uma análise essencialmente descritiva que deverá ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Para isso, registámos notas de campo detalhadas, e submetemos as nossas conclusões às críticas dos colegas investigadores da área da educação.

Assim, trabalharemos no sentido de que os dados recolhidos sejam ricos em pormenores descritivos relativamente a crianças, locais, conversas e que as questões a investigar sejam: “formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan et al., 1994:16).

Para permitir uma maior aproximação à realidade que queremos estudar decidimo-nos por fazer uma descrição pormenorizada de todas as aulas que se referem à aprendizagem da leitura e da escrita ou que estão relacionadas com o desenvolvimento do imaginário, desde o início do ano até à interrupção lectiva do Natal, porque consideramos que essas aulas são exemplificativas do tipo de

abordagem pedagógica que experimentamos. A descrição das aulas será rigorosa, exacta, sistemática, completa e serão feitas citações directas.

No que se refere às actividades desenvolvidas desde o início do 2.º período até ao final do ano lectivo descreveremos apenas os processos que nos parece que tiveram influência na forma como as crianças aprenderam a ler e a escrever, como desenvolveram o imaginário, ou, então, os que produziram materiais capazes de enriquecer os dados da investigação.

A investigação-acção é muitas vezes acusada de falta de objectividade. “Jessica Mitford, a famosa jornalista de investigação, afirma não ser objectiva se por objectividade se entende abdicar de um ponto de vista” (Bogdan, 1994:296). Faltaríamos à verdade se nos disséssemos dispostos a abdicar do nosso ponto de vista e será nesse sentido, e só nesse, que poderemos fugir à objectividade. Contudo, a assumpção deste facto torna o processo mais transparente. Qualquer leitor desta investigação sabe que o investigador está por detrás da investigação, que pensa, que sente, que opta e que tem uma perspectiva do mundo. Tornar este facto claro permite-nos saber com o que contamos. Concordamos com Morin quando afirma:

“Não é decente, normal e sério que, quando se trata de ciência, de conhecimento e de pensamento, o autor se apague atrás da sua obra e se desvaneça num discurso tornado impessoal? Devemos, pelo contrário, saber que é aí que a comédia triunfa. O sujeito que desaparece do seu discurso instala-se, de facto, na torre de controlo. Fingindo deixar lugar ao sol copernicano reconstitui um sistema de Ptolomeu cujo centro é o seu espírito. Ora, o meu esforço de método tende precisamente a arrancar-me a este autocentrismo absoluto pelo qual o sujeito, desaparecendo nas pontas dos pés, se identifica com a objectividade soberana. Não é a ciência anónima que se exprime pela minha boca. Não falo de segurança do alto de um trono. Pelo contrário, a minha convicção destila uma infinita certeza. Sei que julgar-se possuidor do ou possuído pelo verdadeiro é já intoxicar-se, é esconder a si mesmo as suas falhas e as suas carências. No reino do intelecto é o inconsciente que se julga consciência total.
Edgar Morin (1997:26)

PERSPECTIVA ÉTICA E DEONTOLÓGICA

A dificuldade de recolha de informação decorrente do duplo papel do professor como actor e observador e da ética exigível a cada uma das situações entram em conflito. Como professor, o

investigador está obrigado à confidencialidade dos dados recolhidos. Como investigador, o professor enquadra a sua acção no quadro da investigação que exige a divulgação dos resultados. Sendo difícil garantir que instituições e pessoas não sejam reconhecidas é, contudo, possível garantir que estas não venham a ser prejudicadas pela publicação dos resultados.

Pretendemos que os princípios de conduta social ditem as posições éticas do investigador. Daí a importância conferida à negociação dos papéis e o uso dado à informação das perspectivas sobre os assuntos e dos significados atribuídos. Apesar de termos preparado cuidadosamente a observação no terreno, não aderimos rigidamente aos planos preestabelecidos, uma vez que fomos muitas vezes obrigados a reagir em plena situação de investigação.

O CONTEXTO

Caracterização do Meio: A Escola dos Combatentes fica situada na cidade de Ovar. Ovar é sede de concelho, com oito freguesias, é cidade desde 1984 e é habitada por cerca de 14 000 cidadãos, sendo também sede de comarca com Tribunal, Cartório Notarial e Registo civil. Antigamente era uma vila essencialmente rural e piscatória, hoje é uma cidade predominantemente industrial ligada aos sectores da metalo-mecânica, confecções, rações, montagem de componentes electrónicos e de automóveis e com grande desenvolvimento no sector terciário de comércio e serviços. Caracteriza-se pelas suas casas ricamente ornadas de azulejo que, pelo conjunto significativo que constitui, é hoje conhecida por “Cidade Museu do Azulejo”.

Os pontos altos da vida cultural da cidade são o “Cantar dos Reis”, o Carnaval, ciclo de cinema “Ovarvideo”, “Festival Internacional de Marionetas de Ovar” e o “Festival de Teatro”. De entre as várias instituições, associações e colectividades de índole cultural assumem relevante importância, o Museu Etnográfico, a Casa-Museu Júlio Dinis, a Biblioteca Municipal, quatro jornais regionais, duas colectividades desportivas, o orfeão de Ovar, uma academia de artes, diversas bandas filarmónicas, Ranchos folclóricos, um grupo de Teatro Amador, Escolas de Línguas e Actividade de Tempos Livres com apoio da Segurança Social.

O corpo discente da escola é constituído por cerca de 230 alunos do Primeiro Ciclo e 20 do Pré-escolar. A população escolar é proveniente essencialmente do centro da cidade. É uma população heterogénea representativa da própria diversidade do meio social da cidade.

Caracterização da turma (caracterização feita em 03/10/2008)

A turma é formada por 24 alunos, sendo 16 meninos e 8 meninas, todos matriculados no 1.º ano pela 1.ª vez. Em média têm seis anos de idade. Oito destas crianças entraram na escola ainda com cinco anos e completarão os seis anos até final do ano civil de 2008. Todos frequentaram a Pré-primária. Onze destes alunos têm apenas um irmão, dois alunos têm dois irmãos e os restantes onze alunos são filhos únicos. Quatro alunos beneficiam de auxílios económicos auferindo o subsídio atribuído ao escalão A (escalão mais alto). Vinte e um alunos vêm para a escola em transporte particular e desses um vem de motorizada, outro de bicicleta e os restantes de automóvel. Dois alunos vêm a pé e um vem de autocarro.

Existem três alunos com problemas de visão, três com dificuldades na fala, a nível da dicção. Um aluno tem problemas de hiperactividade e cinco apresentam dificuldades de aprendizagem. Estas crianças apresentam desenvolvimento e capacidade de aprendizagem que, à primeira vista e empiricamente, consideramos dentro da média. Nesta turma não existem pais analfabetos. Todas as crianças têm pelo menos um dos pais com o 5.º ano de escolaridade. Existem, nesta turma, 62,5% de crianças que têm, pelo menos um dos pais, com um nível de escolaridade superior à considerada obrigatória, isto é, com mais do que o 9.º ano de escolaridade. 50% das crianças têm pelo menos um dos pais com o 12.º ano de escolaridade e 33% das crianças têm pelo menos um dos pais com formação superior. Destes 24 alunos apenas 6 vão para casa depois das aulas sendo que os outros vão para o ATL e só regressam a casa à noite.

A turma é constituída por alunos interessados, entusiasmados, trabalhadores e persistentes. Há seis alunos que têm dificuldade em seguir o ritmo de trabalho da turma e também o ritmo de aprendizagem. Eles estão interessados mas revelam maiores dificuldades, tanto a nível da escrita como da leitura. Há um aluno que se destaca pelo grau de dificuldades que apresenta e que já é visível não só na aprendizagem da leitura e da escrita como também na área da Matemática e a nível de comportamento.

Estes alunos exigem do professor um maior empenho, uma vez que será necessário apresentar-lhes propostas de actividades que não sejam tão fáceis que eles as consigam resolver sem qualquer dificuldade, nem tão difíceis que eles sintam que não as conseguem resolver, pois qualquer das situações será desmotivante. E, sem motivação, não poderá haver aprendizagem.

Trata-se de alunos muito barulhentos e que ainda não aprenderam que dentro da sala de aula devem estar em silêncio. Há mesmo quatro alunos que, por falta de auto-controlo, perturbam o ambiente da sala de aula.

Problemas e potencialidades da turma: Como em todas as turmas, nesta também existem crianças com diferentes níveis de empenhamento, diferentes capacidades de aprendizagem, diferentes concepções acerca da forma como se deve estar em sala de aula. É característica, quase generalizada, das crianças do 1.º ano de escolaridade, uma grande dificuldade em estar muito tempo sentadas a desenvolver uma actividade. As crianças desta turma também não fogem a essa regra. Contudo, trata-se de crianças sem problemas de saúde, sem grandes problemas a nível familiar e sem problemas de ordem material, isto é, têm as necessidades básicas asseguradas. Além disso, a nível cultural, podemos dizer que estão integrados em famílias em que o nível cultural corresponde sensivelmente ao nível cultural das famílias da classe média e todos frequentaram o Jardim de Infância. Sendo assim, espera-se que dominem razoavelmente a Língua Portuguesa, que tenham um desenvolvimento global dentro do que pode esperar-se para esta idade, que compreendam os problemas do meio circundante e que sejam capazes de resolver os pequenos problemas do dia-a-dia. Estas condições de partida fazem prever um sucesso escolar generalizado. Podemos dizer que não conhecemos outras causas para o insucesso escolar além das que se podem inscrever no âmbito dos problemas de saúde, materiais ou afectivos.

Nota: Nesta turma há um aluno que se desvia do padrão descrito anteriormente. Gosta de falar, de desenhar e de ouvir ler contos de fadas mas não olha para o material escrito que lhe é apresentado, não se consegue perceber se ele faz a distinção entre o modo de representação icónico e o não icónico porque se lhe mostramos a capa de um livro com desenhos e o título escrito e lhe perguntamos se ele sabe onde estão palavras escritas, ele simplesmente continua a olhar para nós e a rir-se, sempre com um ar simpático, e não olha para o livro. A nível da Matemática verificamos que não tem noções de conservação nem tem noção de número. Apresenta graves problemas de comportamento durante as Actividades Extra Curriculares e em casa. Na escola é simpático e colaborador, quando pode. Esta criança vive só com o pai, numa instituição, na CERC de Ovar onde tanto o pai como a mãe foram alunos e onde o pai é porteiro e desempenha outras tarefas. Falamos com o pai, diariamente. O menino vem sempre limpo para a escola e o pai preocupa-se muito com o filho e gosta muito dele. Parece-nos que grande parte dos problemas desta criança é de natureza afectiva, tem muitas saudades da mãe que já não vê há meses. Precisamos de estabelecer com ele uma maior proximidade para podermos compreendê-lo melhor.

A generalidade dos Encarregados de Educação dos alunos desta turma mostra-se interessada na vida escolar dos seus educandos. Contudo, a maioria (cerca de 70%) está empregada. Queixam-se da falta de tempo para dar assistência aos filhos, a nível das aprendizagens escolares. Entendem que os seus educandos devem ter poucos trabalhos de casa uma vez que passam, no mínimo, oito horas e meia na escola e os pais não têm disponibilidade para os acompanhar em casa. Por outro lado, os Centros de Ocupação de Tempos Livres também não estão disponíveis para os acompanhar nos trabalhos de casa. Apresentam-se massivamente nas reuniões e participam revelando interesse. São pessoas educadas e simpáticas. Os filhos vêm para a escola com aspecto limpo e saudável. Trazem, quase sempre, o material que é pedido. A maioria traz lanches equilibrados e saudáveis.

TRABALHO DE CAMPO

TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS A UTILIZAR NO TRABALHO DE CAMPO

Nota: Uma vez que a investigadora é a professora da turma e, portanto, é a única gestora do trabalho aí desenvolvido, parece-nos que a descrição e reflexão dos processos que se desenvolvem em sala de aula pode beneficiar, ganhando uma maior autenticidade, se apresentarmos essa descrição na primeira pessoa do singular. Decidimos, então, utilizar a primeira pessoa do singular em todas as descrições e reflexões que se referem ao período de tempo que decorre desde o princípio do ano até à interrupção lectiva do Natal.

Finalidades do Projecto Curricular de Turma: Decidimos apresentar as finalidades do Projecto Curricular de Turma antes da descrição das aulas porque entendemos que ele nos insere nas preocupações que subjazem à actuação do professor:

1. Formação de indivíduos competentes para o exercício responsável da cidadania e do desenvolvimento solidário, capazes de responder aos desafios que a contemporaneidade nos coloca;
2. Preparação de cidadãos capazes do sonho e da evasão, seres humanos desenvolvidos nas suas dimensões cognitiva, afectiva, ética, estética e crítica.

Nota: O primeiro dia de aulas que passaremos a descrever foi precedido pela recepção aos Alunos e Encarregados de Educação feita no dia anterior, bem como por uma reunião com os Encarregados de Educação onde foi exposta a intenção de fazer da aprendizagem da leitura e da escrita objecto de investigação; foram dadas informações e justificações sobre a forma como o processo iria desenvolver-se. Os Encarregados de Educação manifestaram o seu acordo e deram autorização, por escrito, para a realização de fotografias, filmagens ou gravações.

Objectivos da aula:

1. Avaliar os alunos.
2. Explicar normas de comportamento.
3. Criar e manter altos níveis de motivação. Nota: Este ponto, sendo uma estratégia deve funcionar como objectivo, tal é a força e a amplitude que lhe queremos imprimir.
4. Provocar a aprendizagem da leitura e da escrita

PLANOS DE AULAS. DESCRIÇÕES E REFLEXÕES

PLANO DE AULA

12.09.2008

Disciplina e horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Acolhimento – recepção dos alunos e dos primeiros materiais;2. Promoção da entrada em sala de aula de forma disciplinada, sem atropelamentos e com o mínimo de barulho possível;3. Boas-vindas e apresentação;4. Diálogo: – O nosso primeiro dia de aulas: “O que queremos da escola?” ou “Estamos na escola para quê?”5. Motivação para a leitura: “Ler para quê?”6. Audição do conto: “O Capuchinho Vermelho”7. Apresentação da frase: A menina viu o lobo (anexo p.310).
das 13:30 às 15:30	<ol style="list-style-type: none">8. Reconhecimento de cada uma das palavras da frase: Jogos com materiais manipuláveis (cartolinas com as palavras da frase);9. Desenho do lobo;10. Escrita da palavra: “lobo” (anexo p.311).

Descrição da aula

Antes de os meninos entrarem recebi os materiais que os pais trouxeram para a escola. Trata-se de capas, cadernos, papel e cartolina. Depois, juntei os meninos todos à porta da sala de aula. Contei-os. Eram vinte e três e, portanto, faltava um, que já não tinha vindo no dia anterior. Não conhecia o menino que faltava. Perguntei se alguém conhecia o menino que faltava. Li o nome do menino em voz alta mas ninguém o conhecia. Nesta altura os pais ainda estavam à porta, atrás dos filhos. (O cordão umbilical sofre vários cortes ao longo da vida e este é o tempo de um dos cortes. Não há cortes sem dor. Eles precisam de se assegurar que os filhos ficam bem.) Pedi-lhes que se fossem embora logo que os filhos entrassem e disse-lhes que ficassem descansados, que eles ficariam bem e que tinha o contacto deles, se houvesse algum problema os contactaria imediatamente. Disseram que sim.

Expliquei que deveriam entrar devagar e sem falar, deveriam escolher, com os olhos, o lugar onde queriam sentar-se e que deviam sentar-se sem fazer qualquer barulho. Disse-lhes que íamos entrar

numa sala de aula, que uma sala de aula é um local onde vamos trabalhar para aprender e que, por isso, não poderíamos fazer barulho para não incomodar os outros meninos que também querem aprender. Perguntei-lhes se quando entram no café com os pais se escolhem as cadeiras que estão vazias ou se vão sentar-se nas cadeiras que já estão ocupadas. Responderam-me, evidentemente, que procuravam as cadeiras e as mesas vazias. Desafiei-os, dizendo que esta seria uma actividade difícil mas que estava certa de que alguns meninos iriam conseguir.

Fi-los entrar e eles fizeram-no no maior silêncio. Dei-lhes os parabéns pela forma como entraram e afirmei que meninos que se sabem comportar tão bem só podem ser meninos muito inteligentes e que, assim, eles iriam ter sucesso na escola. Os pais abandonaram imediatamente a porta da sala.

Disse-lhes que este era o seu primeiro dia de aulas, era o primeiro dia em que frequentavam uma escola do Primeiro Ciclo, que era uma data muito importante e que iriam lembrar-se deste dia para sempre. Pedi-lhes que olhassem uns para os outros, que vissem todos os meninos da sala. Duas ou três crianças começaram a falar mas interceptei-os imediatamente explicando-lhes que tinham que fazer o que eu disse sem abrir a boca, sem fazer barulho, porque a maior parte dos meninos gosta de estar no silêncio e não podemos incomodar os colegas.

– Quem gosta de estar numa sala em silêncio?

Todos os outros meninos puseram o dedo no ar. Expliquei-lhes que, em silêncio nos concentramos melhor no que estamos a fazer e que aprendemos melhor. Expliquei-lhes que havia muitos meninos dentro da sala e que não devíamos incomodar os outros meninos com o nosso barulho. Expliquei que esta é uma escola diferente da Pré-primária porque aqui temos que aprender mais e mais depressa, por isso precisamos de silêncio. Depois, pedi-lhes que olhassem para o tecto da sala, depois para as paredes, para as portas, janelas. Disse-lhes que eles já sabiam que eu era a professora deles, disse-lhes o meu nome e escrevi-o no quadro. Disse-lhes que iria dar-lhes uma cartolina com o nome deles e que eles a deveriam colocar em cima da mesa. Como já tinha oito cartolinas com os nomes deles em cima da minha secretária, chamei apenas os oito meninos correspondentes às cartolinas que eu tinha e disse-lhes que cada um devia escolher a cartolina onde estava escrito o seu nome. Um dos meninos pegou numa cartolina, à sorte, e levou-a consigo para o lugar. Seis meninos escolheram o seu nome e levaram a cartolina com o seu nome. Restou uma menina que sabia que a cartolina que restava em cima da mesa não correspondia ao seu nome. Fiz que não compreendia e perguntei:

– Por que é que não pegas na cartolina?

– Porque este não é o meu nome.

– Ah! Então alguém se enganou! Vejam bem se é o vosso nome que está escrito na vossa cartolina.

O companheiro de carteira do menino que tinha levado o nome à sorte disse:

- É este que está mal.
- Como é que sabes?
- Este não é o nome dele, o nome dele começa por um “B”.
- Como é que sabes?
- Porque ele era da minha escola e eu sei o nome dele.
- Ah! Pois é, enganaste-te. O teu nome é este e esse é o da menina.

De imediato houve risos de troça. Aproveitei para introduzir uma nuance da grande regra de comportamento desta sala: Ser amigo. E não temos outras regras, é apenas esta. Então expliquei:

– Nesta sala é proibido rir-se dos colegas. Vamos passar aqui muitas horas e, por isso, é importante que sejamos felizes aqui dentro. Para sermos felizes, temos que ser bem aceites e temos que ser amigos uns dos outros. Não somos felizes quando os outros se riem de nós. Quando nos rimos dos outros não estamos a ser simpáticos e quando não somos simpáticos também não somos felizes. Quando nos rimos dos outros não estamos a fazer amigos e não ter amigos é uma coisa muito triste e muito infeliz. Quem nunca mais se vai rir dos colegas põe o dedo no ar!

Todos puseram. E assim começámos a aprender a viver com os outros.

Seguiu-se nova etapa de distribuição de mais oito cartões e depois a última etapa. Todos os meninos conseguiram identificar o seu nome embora alguns revelassem estranheza ou dificuldade. Tratava-se de uma cartolina A4 dobrada ao meio, no sentido da largura, para poder colocá-la “de pé”. Em cada lado da cartolina, o lado que ficava voltado para o menino e o lado que ficava voltado para mim, estava escrito o nome próprio do menino em letra de imprensa e em letra manuscrita. Se olhássemos para a cartolina sem a dobrar, veríamos um nome virado para nós e outro virado ao contrário, “de pernas para o ar”. O facto de o nome estar escrito em letras manuscrita e em letra de imprensa causava estranheza a alguns meninos. Perguntei se sabiam escrever o nome. A maioria apontou para a palavra escrita em letra de imprensa e disse que sabia escrever aquele nome. Expliquei que o nome que estava na primeira linha era o mesmo que estava na segunda linha mas

que o da linha de cima estava escrito em letra de imprensa, letra de computador, e que o nome da linha de baixo estava manuscrito que significa “escrito à mão”.

Disse-lhes que ia fazer uma pergunta mas que não queria que ninguém respondesse, quem quisesse responder devia, apenas, pôr o dedo no ar. Perguntei-lhes se sabiam para que é que vêm à escola. Todos puseram o dedo no ar excepto dois que, depois de olharem para os outros, também se decidem a pôr o dedo no ar. Disse-lhes que, já que todos os meninos querem responder, que o vão fazer por ordem mas que se devem esforçar por ouvir as respostas dos colegas. A resposta foi quase unânime: “Estão na escola para aprender a ler, e a escrever”. Alguns acrescentaram: “ E também para aprender os números”. Então desafiei:

– E quem quer começar hoje a aprender a ler e a escrever põe o dedo no ar!

Todos puseram o dedo no ar. Fiz-lhes ver que para ler e escrever era preciso trabalhar muito e não desistir quando aparece uma dificuldade. Quem é que nunca vai desistir de trabalhar para aprender? Todos puseram o dedo no ar. Senti que estava ganha a primeira batalha, tinha os alunos comigo. Disse-lhes que já tinha percebido que todos os meninos queriam aprender a ler mas não sabia ainda para que é que eles queriam aprender a ler. E perguntei:

– Quem é que quer explicar para que é que quer aprender a ler?

Alguns quiseram explicar. Antes das explicações vi um menino acompanhado pela mãe a alguns metros da porta da sala. A sala dava para o exterior e a parede era toda envidraçada. Disse-lhes que ficassem em silêncio porque o menino que faltava estava a chegar à escola. Abri a porta e perguntei:

– És o William?

Ele abanou a cabeça afirmativamente. A mãe atropelava-se em explicações. Disse-lhe:

– Estávamos à tua espera. Já tens aqui o teu lugar. Espero que gostes. Tirei-lhe a pasta das costas, tirei-lhe o casaco e sentei-o. Perguntei:

– Estás bem?

Abanou a cabeça dizendo que sim.

– Estás confortável?

Voltou a abanar a cabeça. Mas a mãe continuava a explicar as razões do atraso. Descansei-a dizendo que agora estava tudo bem, que precisávamos de falar mas que não podia ser neste momento. Dei-lhe o meu contacto para combinarmos quando nos poderíamos encontrar e a Senhora saiu. Disse o que costumo dizer sempre para apaziguar angústias:

– Vá descansada, ele fica bem.

Falei mais um pouco com o menino e com os outros meninos para apanhar o fio à meada e disse:

– Ah! Já sei, estávamos a tentar explicar para que é que queremos aprender a ler. Quem quer explicar?

Apareceu um dedo no ar e convidei o menino a explicar.

– Eu quero aprender a ler para ler as regras dos jogos.

– E com quem é que tu jogas?

– Com o meu primo.

– E ele não sabe ler?

– Sabe, mas eu acho que ele faz batota. (risos)

– E por que é que tu achas que ele faz batota?

– Porque ele às vezes diz umas regras e depois diz outras que é para ele ganhar.

– Então e as regras não são sempre as mesmas?

– Pois! Mas ele muda!

– Então queres aprender a ler para não seres enganado!

– Pois!

Apareceu outro dedo no ar. Era de uma menina que disse:

– Eu quero aprender a ler para ler uma história a sério para a minha irmã.

– E o que é uma história a sério?

– É uma história como está no livro.

– Ah! Então uma história a sério é uma história como está no livro e uma história que não é a sério é o quê?

– Então, é uma história que nós inventamos. Eu sei ler histórias mas é a inventar.

– E o que é ler sem inventar?

– É ler pelas letras!

– Tu conheces alguma letra?

– Conheço o **A**, o **E**, o **P** de Pedro; conheço o **D** de David.

– Quem é o David?

– É um menino que andava na minha escola, na Pré.

– Os outros meninos também conhecem letras?

De vinte e quatro meninos dezanove afirmavam saber o nome de algumas letras.

– Onde é que vocês aprenderam as letras?

– Quando andávamos na Pré.

– A mim foi o meu pai que me ensinou!

– Como é que vocês aprenderam?

– Pelos nomes dos meninos?

– E quem é que sabe para que é que servem as letras?

- Servem para escrever.
- Sim, mas para escrever o quê?
- Para escrever o nome dos meninos.
- E para escrever o nome das coisas.
- Por exemplo, se eu disser a palavra: “rato: alguém sabe escrever?
- Todos ficaram calados. Até que um deles disse:
- Eu acho que sei!
- Queres experimentar escrever aqui no quadro a palavra:”rato”?

Foi ao quadro, pegou no marcador e escreveu: RT e depois disse: Não sei!

- Não sabes mas sabes alguma coisa. Por que é que dizes que não sabes?
- Porque tem que ter mais letras.
- Por que é que usaste esta letra?
- Porque é um R e rato começa r r r r r
- Isso mesmo! Afinal já sabes muito!
- Queres que eu te diga como é que se escreve a palavra: “rato”?

Escreve-se assim: “rato” Apontei para o primeiro R e perguntei:

- Sabes que letra é esta?
- Sei, é um R como aquela mas é pequeno.
- Pois, é uma letra minúscula. Já sabes muitas coisas. Só te vou dizer mais uma coisa: “Aqui, lê-se **ra** e aqui lê-se **tu**.

Ficou a olhar para a palavra com a boca aberta, foi para o lugar, mas ficou “esquecido” de pé, a olhar para a palavra.

Agora vou mostrar-vos uma palavra que tenho aqui para ver se alguém sabe ler. Ninguém diz nada. Quem sabe ler fecha a boca, põe o dedo no ar e só responde quando eu disser.

Mostrei a palavra: “Modelo”. Quase todos sabiam ler. Afixei a palavra no quadro. Depois disse:

- Afinal vocês sabem ler.

Utilizei a mesma técnica para outras palavras que fui afixando no quadro: “Intermarché, Olá, Chocapic, Nestlé, Bolicão, WC, etc.”

Repeti a ideia de que eles sabem ler, mas eles disseram que sabiam ler aquelas palavras mas que não sabiam ler as palavras das histórias e dos livros.

- Ah! E vocês querem aprender a ler as palavras das histórias?
- Sim!
- Ah! Então é isso mesmo que vamos fazer. Mas primeiro vou ler-vos uma história. Quem é que gosta de ouvir ler histórias?

Todos puseram o dedo no ar, excepto um a quem perguntei:

- Não queres ouvir ler uma história?
- Eu quero mas já estamos aqui há muito tempo e ainda não aprendemos a ler!
- Pois mas tu não vais aprender assim tão depressa.
- Pois não, eu sei, a minha mãe disse que só começávamos a aprender para o Natal.
- Outro disse:
- Não é nada, já vamos começar para a semana. Pois é, Professora?

Eu respondi com uma pergunta:

- Quem é que quer começar hoje?

Ou porque todos queriam ou porque estas respostas se dão por “contágio”, todos responderam que sim.

- Fica então aqui dito que depois do intervalo vamos ouvir uma história e depois vamos começar a aprender a ler. À tarde vamos começar a aprender a escrever.
- Quando é “à tarde”?

Foi altura de explicar como se processava o dia, na escola, em termos de tempo. Depois discutimos a razão pela qual devemos estar calados dentro da sala. Expliquei em que circunstâncias poderiam sair do lugar ou ir lá fora sem interromper ou fazer barulho. Expliquei como funcionava o controlo das idas lá fora através do conhecido disco verde e vermelho. Estava a chegar a hora do recreio. Expliquei-lhes que iriam lavar as mãos, depois lanchar e só depois poderiam brincar. Lembrei que depois do recreio lhes iria ler uma história mas que era uma história que eles já conheciam. Lá foram conhecer o recreio.

Depois do recreio voltaram a juntar-se à porta da sala e voltei a lembrar como é que deviam entrar na sala. Eles entraram em silêncio e sem se atropelarem uns aos outros. Voltei a elogiar a forma como se comportaram. Lembrei então que lhes iria ler uma história e mostrei o livro. Imediatamente, todos identificaram a História do Capuchinho Vermelho. Todos conheciam a história. Uma menina disse que as histórias do Capuchinho não eram todas iguais porque numas histórias o lobo comia a avó e a menina e noutras a avó conseguia fugir para dentro do armário. Um dos meninos disse:

- Eu prefiro a história em que o lobo come mesmo a avó e a menina porque assim é que é mesmo MAU! (abriu muito a boca para dizer a palavra: “mau”).

Muitas crianças concordaram com esta opinião, outras não se manifestaram. Perguntei se eles sabiam onde estava o título da história. Todos sabiam, excepto a criança que não soube identificar o seu nome. Perguntei-lhes se eles sabiam como se lia o título. Responderam:

- “A Menina do Capuchinho Vermelho”. – Perguntei:
- Quem sabe apontar e ler, ao mesmo tempo?

Pelo que pude ver, pareceu-me que todos sabiam que se lê de cima para baixo e da esquerda para a direita. Perguntei-lhes se sabiam onde estava escrita a palavra: “menina”. Responderam:

– É em cima!

– Aqui?

– Sim!

Apontei para a palavra: “A”:

– E aqui, como é que se lê?

Ficaram todos calados durante algum tempo. Depois, a medo, um menino pôs o dedo no ar:

– Aí lê-se “A”!

– Muito bem! Então, nós dizemos: “A menina” se aqui se lê menina, aqui lê-se: “A”.

Ficaram a pensar no assunto mas percebi que o que eu disse estava completamente fora dos conceitos que eles tinham acerca da leitura e da escrita. Para eles “A” é uma coisa muito pequenina para ser uma palavra, além de que me parece que, para a maior parte deles, a escrita representa apenas os substantivos. Contudo insisti um pouco mais para poder fazer uma melhor avaliação dos seus conceitos de leitura e escrita:

– Alguém sabe onde está a palavra Capuchinho?

Alguns apontavam para a palavra: “Capuchinho” e outros apontavam para a palavra: “Vermelho”.

Um dos meninos levantou-se, veio até ao pé de mim e disse, apontando palavra a palavra:

– É assim: – “A Menina do Capuchinho Vermelho” Aqui é a palavra: “Capuchinho” e aqui é a palavra: “Vermelho”.

– Aproveitei para lhe perguntar se ele sabia ler a palavra: “do”, apontando para a palavra.

Começou a apontar no princípio e a ler baixinho e disse:

– Lê-se: “do”.

– Muito bem! Tu quase que já sabes ler tudo!

Pedi-lhes que se sentassem confortavelmente porque durante a leitura da história não poderia haver qualquer tipo de barulho para poderem ouvir a história muito bem. Assim fizeram. Quando verifiquei que estavam quietos e em silêncio comecei a ler a história. Mantiveram-se em silêncio e absolutamente atentos e interessados durante toda a leitura da história. Depois comecei a fazer perguntas sobre a história:

– Onde é que a menina vivia?

– Por que é que ela tinha um capuchinho vermelho?

– Onde é que a mãe a mandou ir?

– O que é que a menina levava no cesto?

– Por que é que a menina não obedeceu à mãe?

– Quem é que ela viu na floresta?

Posta esta pergunta estava exactamente no ponto onde se inseria a frase que queria explorar.

A menina viu o lobo.

A menina viu o lobo.

Perguntei-lhes se queriam ver como se escreve a frase:

A menina viu o lobo.

Disseram imediatamente que sim.

Apresentei a frase que tinha levado numa cartolina verde.

A frase estava escrita duas vezes, na primeira linha em letra de imprensa e na segunda linha em letra manuscrita.

Li a frase nos dois formatos (letra de imprensa e letra manuscrita) muito devagar e a apontar palavra a palavra. Depois voltei a ler da mesma forma. Pedi-lhes que lessem comigo. Eu apontei e lemos muito devagar. Depois desafiei:

– Agora vamos fazer uma coisa mais difícil. Eu aponto uma palavra e vocês vão descobrir que palavra é. Quem quer experimentar?

Todos queriam. Apontei a palavra: “lobo”.

Uns oito ou nove meninos disseram que era a palavra: “lobo”. Os outros não se manifestaram. É provável que houvesse mais crianças que sabiam, mas nem todos reagem da mesma maneira às perguntas. Segui o mesmo processo para todas as outras palavras e ia intercalando com a leitura seguida da frase. Mais ou menos metade da turma sabia identificar todas as palavras da frase mas a outra metade sabia identificar a palavra menina e a palavra lobo, mas achava estranho todas as outras “coisinhas” que apareciam lá no meio e achavam estranho que aquilo fossem palavras. Não compreendiam a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Neste caso, ainda não compreendiam que tudo o que dizemos se pode escrever. Quando comecei a sentir que a maioria das crianças não tinha qualquer dificuldade nesta tarefa decidi mudar de tarefa para manter a motivação e o entusiasmo. Dei a cada um cinco pedaços de cartolina, cada um deles com uma palavra da frase apresentada. Dei-lhes algum tempo para que pudessem interagir livremente com o material: Tocar-lhe, olhar para ele, fazer observações, enfim, manipular à vontade. Grande parte deles descobriu imediatamente que se tratava de palavras da frase que estávamos a ler. Então disse-lhes:

– Agora vamos ver quem é capaz de pegar na palavra “menina” e de a pôr no ar!

Peguei, eu mesma, na palavra e exemplifiquei. Todos levantaram a palavra que pedi, excepto o menino que teve dificuldades na tarefa de escolher o seu próprio nome. Pousei a cartolina com a

palavra que eu tinha na mão em cima da mesa dele e pedi-lhe que procurasse a palavra que era igual àquela. Pegou num bocado de cartolina à sorte, sem olhar para ele e mostrou-mo sempre a rir, mas nunca olhou para as palavras com as quais estava a trabalhar. Peguei na minha cartolina com a palavra “menina” e na cartolina dele com a mesma palavra e quis mostrar-lhe a semelhança entre as duas palavras mas ele não olhava para a palavra, não tirava os olhos da minha cara e continuava a rir. Comecei a pedir que me mostrassem outras palavras e já não exemplificava: “lobo; A; viu; menina; o”. Os que conseguiam mostravam aos outros e, uns com ajuda, outros sem ajuda, todos conseguiam escolher a palavra certa. Esta foi uma actividade que gerou grande adesão das crianças. Ouviam-se comentários como:

- Isto parece um jogo!
- É. Eu gosto de fazer isto. É mesmo fixe!
- Eu também gosto.
- Ó Professora, já estamos a aprender a ler?
- Sim, já estamos a aprender a ler, mas ainda estamos a aprender as coisas mais fáceis. Ainda vamos aprender coisas mais difíceis.

A dificuldade da tarefa estava a diminuir e com a diminuição da dificuldade diminuía também a motivação. Era urgente mudar de actividade. Então, de novo, lancei o desafio:

- Vamos fazer uma coisa mais difícil?

A maioria aderiu ao desafio mas alguns estavam com ar desconfiado. Perguntei a um deles:

- Não queres fazer uma coisa nova?
- Eu quero, mas tenho medo de não ser capaz!
- Claro que és capaz! E sabes porquê? Porque se não fores capaz os teus colegas ajudam e se mesmo com a ajuda deles não fores capaz, ajudo eu. Se mesmo assim não fores capaz hoje, tentas amanhã, de novo. Nunca podemos desistir. Para aprender nunca se pode desistir.
- Quem é que nunca vai desistir de aprender?

Claro que responderam todos afirmativamente.

- Então vamos lá, o que vocês vão fazer, agora, é olhar para a frase que está aqui e organizar as palavras que estão em cima da vossa mesa para que fique uma frase igual a esta.

Todos conseguiram organizar as palavras da frase, excepto seis crianças. Dessas crianças, três tinham a frase bem organizada mas da direita para a esquerda. Das quatro restantes crianças, uma tinha três palavras à vista e duas não se viam porque as cartolinas tinham sido invertidas e as palavras estavam viradas para a mesa. Pedi aos colegas que ajudassem os meninos que tinham mais dificuldades. Depois, pedi-lhes que baralhassem as palavras todas e que voltassem a organizá-las. Depois pedi-lhes que repetissem a tarefa até serem capazes de a executar sem copiar pela frase modelo. Depois disse:

- Pronto, vamos tornar isto mais difícil! Retirei a frase modelo do quadro e depois disse:
- Vamos organizar as palavras da frase sem ver a frase modelo. A maioria conseguiu e ajudaram-se uns aos outros.

Tinha chegado a hora de almoçar. A motivação estava no auge. Disse-lhes que iríamos continuar da parte da tarde, mas que íamos fazer uma coisa muito mais difícil porque íamos experimentar escrever uma palavra. Devido à diversidade de situações relativas ao local onde as crianças almoçam, organizei a entrega de cada criança aos pais ou às instituições encarregues de lhes dar o almoço. Verifiquei que havia uma criança que não tinha ninguém à sua espera, isto é, não tinha família nem instituição que lhe desse o almoço. Era a criança que durante toda a manhã tinha apresentado maiores dificuldades. Tratei do assunto, uma vez que a criança não podia ficar sem almoçar e fui-me apercebendo de que a situação familiar desta criança era, no mínimo, difícil. A criança estava entregue apenas ao pai e viviam ambos na CERCÍ onde o pai tinha sido aluno e era agora porteiro. Mais tarde verifiquei que o próprio pai não era capaz de tratar do assunto.

Acabou a hora do almoço e eles vieram para a porta entusiasmados:

- Agora é que vamos aprender a escrever! – Disse eu.
- É, agora é que vai ser difícil! – Responderam alguns.

Ainda fora da sala, ao ouvir estas afirmações, perguntei:

- Quem é que nunca vai desistir, mesmo que seja difícil?

Todos puseram o dedo no ar a dizer:

- Eu!!!!

Bem sei que alguns disseram que sim porque a situação os impelia a dizer, para não serem diferentes, mas levei-os muito a sério.

- Quem é que já sabe como se entra na sala?
- Eu!!!!!!
- Vamos entrar que eu vou ver se já todos sabem entrar na sala!

Mais uma vez elogiei a forma como entraram e voltámos à leitura da frase e de palavras soltas da frase. Disse-lhes que a palavra que íamos escrever era a palavra: “lobo”. Escrevi-a no quadro em tamanho normal. Disse-lhes que, para já, eles é que escolheriam o material com o qual queriam escrever: lápis, caneta, marcador. Depois disse para eles olharem bem, que iria escrever, de novo, a palavra mas em tamanho muito grande. Disse que esta era uma palavra que se escrevia sem levantar o marcador ou a caneta ou o lápis. Pedi-lhes que olhassem com muita atenção e escrevi a palavra no quadro, em tamanho grande, a ocupar toda a largura do quadro e, ao mesmo tempo que ia desenhando o grafismo da palavra ia explicando como estava a fazer. Depois, dei uma folha a cada um onde tinha escrito a palavra: “lobo” a ocupar toda a largura da folha. Fiz-lhes ver que a

folha já estava escrita do outro lado, já tinha sido usada e, por isso, era uma folha de rascunho, uma folha que só servia para treinar, por isso, não valia a pena ter medo de fazer mal porque, no final, a folha seria para pôr no lixo. Então, a primeira coisa que vamos fazer é passar com o dedo por cima dessa palavra, como se estivéssemos a escrever a sério.

– Vamos começar! Vamos todos pôr o dedo aqui, no princípio. Vá lá, toda a gente põe o dedo onde se começa que é para eu ver se perceberam onde é que é.

Rapidamente verifiquei, um por um, se estavam com o dedo no sítio certo. Fui exemplificando com o meu dedo em cima da palavra que estava no quadro. Depois deste esforço avisei:

– Olhem, eu sei que isto é mesmo muito difícil, por isso, não é para aprender hoje. Hoje só vamos começar a aprender. Temos muitos dias para conseguirmos aprender a escrever. Agora, cada um de vocês vai fazer sozinho o que acabamos de fazer, passar a palavra com o dedo como se estivessem a escrever a sério. Eu vou ver e vou ajudar. Ninguém desiste e ninguém pára, vamos lá começar!

Fui verificando os movimentos, um a um e àqueles que já conseguiam fazer os movimentos de forma correcta fui dizendo que podiam passar a fazer a mesma coisa mas a escrever a sério, com o que eles quisessem escrever, isto é, podiam passar a palavra por cima mas já com material de escrita e não com o dedo. Algumas crianças tiveram que experimentar no quadro, várias vezes. Aos que já conseguiam desenhar bem a palavra, escrevia-a em tamanho mais pequeno para eles treinarem os mesmos movimentos num tamanho menor. Depois ia-os incentivando a escrever sozinhos, sem passar por cima. Dezoito crianças conseguiram escrever a palavra com o grafismo correcto, seis continuavam com dificuldades e já tinham revelado dificuldades na identificação das palavras.

Esta foi a tarefa mais difícil do dia. Apesar do relativo sucesso, tínhamos que mudar urgentemente de actividade e para uma actividade menos stressante. Propus-lhes que desenhassem o lobo. Entreguei uma folha a cada um e disse-lhes que, de preferência, não desenhassem a lápis de carvão mas a lápis de cor ou marcadores. Alguns mostraram-se desconfortáveis e inseguros com a ideia, mas fui-lhes dizendo que cada um desenhava como queria e com o material que gostasse mais. Depois, fui-lhes dizendo que achava que os desenhos que eram feitos directamente a cores eram mais bonitos e mais vistosos dos que os que eram desenhados a lápis antes de serem pintados. Nas suas folhas foram aparecendo florestas grandiosas, coloridas e lobos horríveis, com dentes afiados e garras enormes. Eram lobos que metiam medo. Fui elogiando os trabalhos, um a um, e eles perguntavam-me:

– Tens medo, Professora?

- Se tenho! Claro que tenho medo! E vocês, quem é que tem medo do lobo?
– Eu tenho! Eu tenho!

Responderam em uníssono, cheios de medo e de riso! E, entre o medo e o riso, cheios de gozo absoluto. São simpáticos e já se mostram muito à vontade na forma como falam comigo.

Depois dei-lhes um papel mais pequeno para desenharem um lobo. Expliquei que esse papel era para colar na folha onde eles iriam escrever a palavra: “lobo”, mas mais a sério porque era para levar para casa para os pais verem. Manifestaram imediatamente agrado nesta actividade, o que me revelou que os pais são aliados destes meninos e me deixou feliz. Às vezes, os meninos têm medo dos pais. Nesta turma reparei que todos ficaram satisfeitos por levarem qualquer coisa para mostrar aos pais, o que será um sinal de colaboração por parte dos pais. Desta vez a folha que lhes entreguei tinha um espaço para colar o desenho, tinha a palavra “lobo” escrita com letra de imprensa e letra manuscrita e tinha linhas para eles escreverem a palavra a lápis e depois para passar por cima a marcador, uma palavra de cada cor. Foi um trabalho que fizeram com gosto e, na maioria dos casos, com alguma facilidade. As palavras estavam muito grandes e muito tortas, mas estavam muito bem. Acabámos a aula com a montagem de parte da canção “Era uma vez uma menina” (anexo p. 312). Adaptámos a letra à música da conhecida canção: “cavalinho de papel”.

**Era uma vez uma menina
Que tinha um capuchinho encarnado
Levava bolos à avozinha
Que tanto, tanto a tem amado**

Refrão:

**A correr, chá – lá – lá.
A saltar, chá – lá –lá .
À avó, os bolinhos vai levar.**

A aula tinha acabado. Disse-lhes que o trabalho de casa era escrever na sebenta a palavra: “lobo”. Perguntaram-me quantas vezes deviam escrever a palavra. Disse-lhes que tinham que escrever uma vez, mas que podiam escrever as vezes que quisessem, para treinar. Mostrei-lhes como deviam guardar o material para levar para casa, mas disseram que preferiam levar a capa de elásticos com as cartolinas que tinham as palavras e a folha com a palavra: “lobo” na mão, para poderem mostrar aos pais. Senti que eles estavam entusiasmados e felizes. O dia tinha corrido bem, mas todas as turmas têm problemas que levamos para casa e com os quais dormimos.

Reflexão acerca da aula - Esta reflexão incidirá sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as estratégias utilizadas para provocar e atingir essas aprendizagens. Neste primeiro dia de aulas estiveram presentes, de forma relevante, quatro objectivos:

1. Avaliar os alunos;
2. Explicar normas de comportamento;
3. Manter altos níveis de motivação;
4. Provocar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Avaliação dos alunos - As crianças que entram na escola, no primeiro dia de aulas, entram já com uma enorme panóplia de conhecimentos que podem reconhecer-se em todas as áreas a que a escola irá dedicar-se e das quais não poderá excluir-se a área da língua materna. Depois de Chomsky, sabemos que as estruturas que nos permitem aprender a falar são inatas. Quando as crianças entram na escola, de um modo geral, sabem exprimir-se através da linguagem oral, dentro da modalidade que é utilizada no meio que a criança frequentou até à sua entrada na escola. Essa modalidade poderá aproximar-se ou afastar-se do Português padrão mas é aquela que lhe foi permitido aprender porque foi aquela a que ela teve acesso. Normalmente, à data da entrada na escola, a criança já se questionou sobre a forma de funcionamento do sistema de escrita e já levantou algumas hipóteses explicativas que, de acordo com Emília Ferreiro, seguem uma linha evolutiva bastante semelhante, pelo menos nos países onde esta investigadora desenvolveu estudos. Sabemos também que a criança traz consigo uma série de competências e habilidades que irão facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. Traz também ideias prévias sobre o que é ler, sobre a utilidade e uso social da leitura e da escrita e serão estas ideias que servirão também como motivação para a aprendizagem cuja iniciação formal elas irão experimentar dentro em breve.

O número de crianças que, nesta turma, revelaram conhecer o seu nome e conhecer algumas letras pouco nos diz acerca das suas concepções sobre o funcionamento do sistema de escrita: “Uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exaustivamente o sistema de escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares”. (Ferreiro, 2009:17 e 18)

Já o facto de uma criança ter tentado escrever a palavra “rato” e de ter dito que estava mal porque faltavam letras revela que ela se encontra num nível avançado de compreensão do código escrito. Por um lado, ela reconhece as qualidades sonoras do significante dizendo que a palavra começa por RRRR. Por outro, faz uma correspondência entre as letras e as sílabas. Ela escreve uma letra para

cada sílaba. “Inicia-se assim o período silábico que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra sem omitir sílabas e sem repetir letras. Esta hipótese silábica é da maior importância por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras.” (Ferreiro, 2009:25). Esta hipótese silábica contém as suas contradições e são essas contradições que levam a criança a afirmar que está mal porque faltam letras. Ela sabe que aquele número de letras não é suficiente para que a palavra possa ser lida. Normalmente, a criança, neste estágio de desenvolvimento, considera que, no mínimo, cada palavra deve ter três letras e sabe que na escrita dos adultos as palavras têm mais letras. Esta fase precede aquela em que a criança chega à conclusão de que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela se decompõe em elementos menores. Será este o último passo da compreensão do sistema de escrita.

Parece-me que as cinco crianças que tiveram dificuldade na organização de palavras na frase ainda não tinham descoberto que as frases são compostas por palavras e que na cadeia da escrita existem espaços entre as diferentes palavras de uma frase. Acreditamos que o trabalho de organização e reorganização de palavras na frase pode ter oferecido às crianças a oportunidade de resolver problemas levantando hipóteses e descobrindo novas regras. As actividades desenvolvidas à volta da frase dada podem permitir partir do significado para a descoberta das relações existentes entre as diversas palavras da frase. Permitem perceber que a frase é composta por palavras, que entre as diferentes palavras existem espaços, que na língua falada as palavras se sucedem no tempo enquanto na língua escrita as palavras se sucedem no espaço. A partir desta aula, darei maior atenção a estas cinco crianças, primeiro para perceber exactamente em que estágio de desenvolvimento elas se encontram e quais são as suas dificuldades; depois, para diversificar as actividades de modo a responder às suas dificuldades. Contudo, parece-me que a outra criança que não olha para os materiais de trabalho tem dificuldades muito maiores do que estas cinco crianças. A esta criança, de agora em diante, passaremos a designar por Daniel e será merecedora de uma particular atenção sendo que, nesta primeira fase, nos dedicaremos a fazer uma melhor identificação dos problemas que apresenta.

Em relação à criança que disse que ler a sério é ler pelas letras, ficou-me a dúvida se ela saberá que existe uma relação entre grafemas e fonemas ou se estava simplesmente a repetir o que ouve dizer aos adultos.

Todas as respostas das crianças relativas à finalidade da leitura nos levam a crer que elas sabem que a leitura permite o acesso ao significado do que está escrito e que sabem para que é que querem aprender a ler.

Esta primeira abordagem leva-nos a crer que o conjunto de todas as crianças da turma apresenta um largo leque de estádios de desenvolvimento linguístico. Perante esta situação e sabendo que a aprendizagem se processa por sucessivas assimilações a cada uma das quais se sucede acomodação às estruturas preexistentes, parece-nos que a melhor forma de provocar as suas aprendizagens será oferecer uma grande variedade de actividades que lhes permita aproveitar aquelas que respondem às suas dúvidas de momento ou que lhes façam suscitar novas dúvidas e lhes permita o levantamento de novas hipóteses. Enfim, a oferta de uma grande variedade de actividades pode permitir à criança a construção do seu próprio processo de aprendizagem. Será, contudo, imprescindível manter a adesão das crianças às actividades propostas, o que equivale a dizer que a motivação deve ser sempre a base de todo o processo uma vez que se trata de um processo interior que envolve uma opção da criança, um processo afectivo de adesão à aprendizagem.

A Manutenção de altos níveis de motivação é a base onde alicerçamos todo o nosso trabalho. O que realmente pretendemos é articular um processo de aprendizagem da leitura e da escrita que em condições normais (alunos sem problemas de saúde, materiais ou afectivos) leve à obtenção de um insucesso igual a zero na aprendizagem da leitura e da escrita. Esta opção obriga-nos a reflectir não só sobre aquilo que queremos ensinar, o processo de leitura e de escrita, mas também sobre o sujeito aprendente.

A evolução biológica, social e cultural do Homem produziu a escrita. Então, a leitura e a escrita transformaram-se num produto social, cultural, antropológico e biológico. Ensinar a ler implica deter conhecimentos não só de técnicas de produção de leitura e escrita mas também conhecimentos acerca do sujeito aprendente, da sua realidade biológica, social e cultural. A concentração absoluta e única no objecto a ensinar parece fornecer-nos a possibilidade de uma abordagem objectiva da aprendizagem da leitura. Mas é ilusório. É uma simplificação abstracta e a opção por uma abordagem linear, em oposição a uma abordagem complexa e transversal. Em contrapartida, aceitar que o conhecimento sobre a aprendizagem da leitura e da escrita deve incidir sobre o binómio sujeito/objecto (aprendente/processo de aprendizagem da lectoescrita) implica aceitar uma abordagem complexa relacionando interdependentemente noções que a disjunção isola ou opõe. Esta perspectiva implica buscar conhecimentos acerca da forma como a criança aprende a ler e a escrever, buscar conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita e redefinir o nosso conceito de leitura ou de ser alfabetizado.

Os estudiosos do “imaginário” dos quais destacamos Gilbert Durand, com a sua teoria sobre o Projecto antropológico do imaginário, os psicólogos, como Piaget, com os conceitos de assimilação e acomodação, e médicos investigadores, como Maturana e Varela, com a teoria da auto poesis, ou António Damásio, com o seu estudo acerca das respostas emocionais, revelam-nos, unanimemente, que a construção do conhecimento é um processo individual que se faz na interacção entre o meio e o sujeito cognoscente e que, por isso, depende dos estímulos do meio mas também de mecanismos internos do sujeito. Isto leva-nos a crer que a aprendizagem da leitura e da escrita se processa dentro de cada criança, com os seus mecanismos próprios, com as interacções que ela vai estabelecendo com o mundo da escrita e não de acordo com aquilo que nós, adultos, entendemos que deve ser. Se a aprendizagem depende das interacções que a criança estabelece com o meio, então ela depende da decisão e da vontade da criança e ganhará se mobilizarmos a sua vontade de interagir com o meio tornando-o mais rico em estímulos.

Bergamini (1990:32) afirma que a psicanálise é imprescindível no estudo da motivação devido ao seu carácter inconsciente. Quer a psicanálise quer o cognitivismo afirmam que a necessidade e o prazer são a base da motivação. Os construtos humanos são constituídos por duas categorias: afecto (pulsão, emoção, desejo, sentimento) e cognição (processos psíquicos associados ao conhecimento, tais como pensamento, percepção e memória). Estes aspectos entrelaçam-se e participam conjuntamente na formação da motivação.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o objecto de desejo, domínio do código escrito, coincide com o objecto de conhecimento. A aproximação do sujeito em relação ao objecto é permitida simultaneamente pelo investimento do desejo no objecto e em virtude da capacidade cognitiva de apreensão do objecto. Dos aspectos afectivos que constituem a motivação, o desejo parece ser a base motivacional do conhecimento. A motivação será, então, a mediação emocional do conhecimento, colocando-se a dimensão afectiva como intrínseca ao acto cognitivo. Então, a dimensão afectiva e cognitiva interagem na formação da motivação para a aprendizagem. A motivação provoca o conhecimento e o conhecimento activa a motivação.

A escolha do processo de iniciação à leitura e à escrita que aqui estudamos, que explora os contos de fadas em sala de aula, baseia-se em técnicas do método global e responde a esta preocupação de criar e manter altos níveis de motivação. Assume-se aqui o desafio de transformar a leitura e a escrita, e mesmo o seu processo de aprendizagem, num prazer. Para a criação e manutenção de altos níveis de motivação, socorremo-nos das seguintes estratégias:

- Uso do Conto de Fadas e de técnicas do método global;

- Apresentação de actividades com algum grau de dificuldade mas que as crianças, estando entusiasmadas, conseguem resolver;
- Proposta de nova actividade antes de esgotar o interesse da actividade em desenvolvimento;
- Elogio das capacidades das crianças para resolver as tarefas e os problemas propostos;
- Atribuição da causa de relativo insucesso ou maior dificuldade à dificuldade inerente à tarefa proposta: “ainda não conseguiste porque isto é muito difícil mas, se não desistires, acho que amanhã conseguirás”;
- Realce do valor do trabalho e da persistência.
- Reflexão metacognitiva: “Já sabes! Como fizeste para aprender?”

Acreditamos que o processo de iniciação à leitura e à escrita pode transformar a leitura num prazer, contribuindo para o sucesso na aprendizagem e para otimizar a sua futura relação com os livros e a leitura. As suas primeiras impressões relativas à escola e à aprendizagem da leitura e da escrita, as primeiras descobertas, as suas aventuras no reino da leitura e da escrita constituirão o material com que irá tecer a fina teia das memórias afectivas.

Explicação de normas de comportamento - A ordem, a disciplina e o silêncio parecem-me ser imprescindíveis para o bom funcionamento da aula e para uma maior eficácia das aprendizagens. Por isso, e para que comecem a compreender que a sala é um lugar de trabalho e de aprendizagem e que devem adaptar a sua postura e a sua conduta a esta nova situação expliquei como deveriam entrar na sala. No primeiro dia de aulas, as crianças começam a confrontar a sua pré-concepção de escola com a escola que realmente encontram e da qual vão fazer parte. Esse confronto irá gerar um novo conceito de escola que será construído nas vivências do dia-a-dia. A manutenção do silêncio dentro da sala de aula não significa o silenciamento das crianças. Pelo contrário, é num ambiente calmo e disciplinado que as crianças conseguem exprimir-se podem fazer-se ouvir e podem ouvir os colegas.

O ensino explícito de tipos de comportamento a adoptar ajuda a criança a orientar-se no novo espaço e tempo onde vai passar a viver e que é o espaço e tempo escolar. Ainda baseados na nossa aposta de que a vida na escola deve fazer sentido, entendemos que as regras de comportamento devem fazer sentido e elas só farão sentido se forem baseadas no respeito pelos outros de forma a que a conduta social de cada criança seja construída como um acto de responsabilidade e de solidariedade. Esta perspectiva enquadra-se num dos nossos objectivos que é a individuação de cada criança.

Provocação da aprendizagem da leitura e da escrita - Estamos conscientes de que a análise da quantidade, variedade e qualidade de actividades que experimentámos neste primeiro dia de aulas pode constituir uma surpresa. Baseamo-nos no pressuposto de que, à medida que se aproxima a data da sua entrada na escola, a criança vai aumentando a sua expectativa relativamente à escola e às aprendizagens que aí irá realizar. Também, como já dissemos, nestes primeiros dias de aulas a criança está a construir o seu conceito de escola e de vida na escola. Por outro lado, as crianças que entram pela primeira vez na escola têm uma preparação diferente das crianças que entravam na escola há uns anos atrás. O meio onde vivemos modificou-se consideravelmente. Acreditamos que meios diferentes “produzirão” crianças diferentes, com diferentes aptidões, preparação e interesses. A quantidade de materiais de escrita que invadem o nosso mundo, a exposição das nossas crianças à televisão, jogos em vídeo, computadores, enfim, a todos os *mídia*, o facto de frequentarem o jardim de infância, a divulgação e baixo preço do material de escrita, a evolução da literatura para a infância terão produzido, certamente, algum efeito na aptidão das nossas crianças para a leitura e escrita.

Ainda em relação à quantidade, variedade e qualidade das actividades que foram propostas neste primeiro dia de aulas, achamos que a preocupação do professor deve balancear entre dois pólos: por um lado, não defraudar as expectativas das crianças relativamente às aprendizagens que irão fazer na escola e, por outro lado, manter nas crianças a sensação de sucesso e de capacidade para aprender. Eles estão, também, a construir a sua auto-imagem. Não podemos cansar-nos de lhes dizer que são muito inteligentes porque, quanto mais convencidos estiverem de que são capazes, mais capazes serão de obter sucesso na aprendizagem.

Ora, se temos que balancear entre estes dois pólos, como fazê-lo se ainda não conhecemos a turma? No dia da recepção destes meninos já interagimos com eles e com os pais. Antes do início das aulas, temos acesso ao processo de matrícula de cada criança. Vemos a fotografia, lemos alguns dados relativos à situação familiar do aluno, à sua saúde e podemos começar a fazer uma primeira avaliação. Esta avaliação poderá ter mais efeitos negativos do que positivos se a partir da análise dos dados nos pomos a formar preconceitos relacionando as crianças com a situação social dos pais, com a capacidade de aprendizagem de familiares, as relações que podem tirar-se através das fotografia das crianças ou outros preconceitos podem influenciar negativamente a actuação do professor em sala de aula. De qualquer forma, até prova em contrário, os nossos alunos são, potencialmente, óptimos alunos. Se assim não for, é nossa obrigação procurar as causas e contrariar as consequências.

A defesa de uma escola inclusiva e a ideia de que as crianças devem ter um tratamento diferenciado dentro da escola levou muitos professores a optarem pelo recurso quase exclusivo a exercícios individuais diferenciados o que, para além de dificultar a gestão da sala de aula, priva as crianças de momentos de descoberta e de pesquisa colectivas. Optamos por privilegiar actividades que envolvem toda a turma, conscientes de que as diferenças de desenvolvimento e as diferenças relativas à quantidade e qualidade de conhecimentos prévios de cada criança nos obrigará, dentro em breve, a recorrer à diferenciação de actividades, o que não significa o abandono da gestão da sala de aula como um todo. Significa que optaremos pelo mesmo tema, o mesmo tipo de actividades; a diferença residirá apenas na quantidade e no grau de dificuldade dos exercícios propostos. Isto permitir-nos-á aproveitar ao máximo as interacções entre as crianças, provocar o desenvolvimento da consciência de grupo, de raciocínios e de linguagem e a promover a motivação.

PLANO DE AULA

15.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo acerca da escola e do fim-de-semana; 2. (Re)evocação dos assuntos tratados na aula anterior; 3. Repetição da canção aprendida no dia anterior e aprendizagem de mais uma quadra; 4. Diálogo (avaliação diagnóstico a nível da Matemática); 5. Treino de escrita: Quem sabe, ainda, escrever a palavra lobo? Vamos experimentar? Experimentar escrever na sebenta; 6. Exercícios de lateralização; 7. Reconhecimento de cada uma das palavras da frase apresentada na aula anterior: “A menina viu o lobo” – Trabalho com materiais manipuláveis em tamanho grande (A palavra “menina” deve ocupar, mais ou menos, dois palmos de cartolina): Pôr no ar a palavra que a professora pediu; Apontar a palavra na frase escrita na cartolina que ficou exposta no dia anterior; Afixar a palavra lobo na camisola com um clipe: “Agora cada um de nós é um lobo, vamos uivar como o lobo: Aaaaauuuuuuuuu!!!!!!! Chamar os alunos e dar uma volta pelo recreio a uivar. Apresentação das vogais A e U.
das 13:30 às 15:30	<ol style="list-style-type: none"> 8. Construção, desconstrução e reconstrução da frase a partir das palavras escritas em cartolina; 9. Repetição da actividade referida no ponto anterior com materiais

10. Idênticos mas de tamanho menor (a frase completa deve caber
 11. Numa linha de uma folha de tamanho A4);
 12. Colagem da frase construída (anexo p. 313);
 13. Escrita da palavra: “lobo” na sebeta.
 14. Desenho relativo à frase estudada.
-

Reflexão: As aulas decorreram de acordo com a planificação feita mas com os cuidados referidos na aula anterior relativamente à organização que as crianças devem ter nas entradas e saídas da sala. Durante a primeira actividade referida na planificação, os alunos revelaram algumas conversas dos pais acerca das actividades escolares. Percebi que a maioria dos pais está satisfeita, mas também há pais apreensivos relativamente a este processo de iniciação à aprendizagem formal da leitura e escrita: “O meu pai disse que não percebe como é que eu vou aprender a ler sem conhecer as letras”. Respondi que o pai tem razão mas que também vão aprender as letras. Neste momento acho essencial que as crianças não carreguem o peso das dúvidas dos pais e não ponham em causa as aprendizagens que estão a fazer na escola, então, não quero que eles se apercebam de qualquer diferença de pontos de vista entre a escola e a família. A melhor maneira de o conseguir é dar sempre razão à família. Está marcada uma reunião de pais para o fim deste mês, e aí haverá oportunidade para esclarecermos algumas dúvidas.

Durante a concretização das actividades planificadas no número cinco, verifiquei que já todos os alunos escreviam a palavra *lobo* com maior destreza do que no dia anterior. Isto deve-se, certamente, ao treino que fizeram em casa, o que revela não só o seu empenho mas também o dos pais. Algumas crianças mostraram o trabalho que fizeram em casa e acho que alguns até exageraram. Houve uma criança que escreveu vinte e sete vezes a palavra: “lobo”. Perguntei---lhe se ela sabia escrever sem copiar. Disse-me que sim e mostrou que era capaz. Imediatamente outros se puseram a escrever a palavra sem copiar. Depois perguntei-lhes se eles sabiam escrever com os olhos fechados. Dezanove crianças entraram no jogo e acharam divertido. Perguntei aos outros cinco se não queriam experimentar. Disseram que tinham medo de se enganar. Aproveitei para elogiar o erro dizendo que ninguém aprende sem se enganar. E acrescentei mais ou menos isto: “Não faz mal enganar-se. O engano serve para nós vermos o que está mal e para começarmos a compreender como é que se faz. Quem quer aprender tem que se enganar muitas vezes. Quem se engana não precisa de apagar. Passa à frente e escreve de novo. Não estamos aqui para fazer bem mas para aprender como é que se faz bem. Só se engana quem está a tentar aprender. Quem não tenta, nunca se engana, porque fica parado a ver os outros a aprender. Quem é que quer tentar?”. Posso dizer que todos tentaram mas pelas suas expressões vi que não estavam muito convencidos. Este é um dos pontos que tenho que discutir com os pais. Alguns pais obrigaram os filhos a apagar

e a escrever a palavra muitas vezes. Posso dizer que todos, à excepção do Daniel, sabem escrever a palavra com os movimentos mais ou menos correctos. A característica que mais varia nos trabalhos das diversas crianças é o tamanho da letra. Há três crianças que escrevem a palavra mais ou menos do tamanho que nós, adultos, escrevemos. Todos os outros escrevem em tamanho maior. Seis crianças ocupam mais de vinte centímetros com a palavra lobo. Claro que eles escrevem porque memorizaram os movimentos, mas não sabem como funciona o sistema de escrita. A diferença entre escrever a palavra lobo e escrever a letra *i* é que a palavra lobo tem um significado e parece-nos que carrega uma forte carga afectiva pois faz parte do bestiário que preenche o nosso imaginário. Escrever a palavra completa permite que a criança verifique que esta é uma palavra isolada, eles já trabalharam a integração da palavra na frase, e permite levantar hipóteses sobre a lógica que subjaz à sua escrita.

As aulas foram animadas e significativas para as crianças, apesar das dificuldades na grafia das palavras. Foram incentivados a não desistir e a tentar de novo. Penso que é importante desdramatizar o erro e mostrá-lo como uma parte importante do processo de aprendizagem. Duas crianças começaram a chorar porque, diziam elas, se tinham enganado. Disse-lhes que não estavam ali para fazer bem mas para aprender a fazer bem e que, para aprender, é preciso fazer mal, muitas vezes: “Não faz mal fazer mal e nem é preciso apagar. Escreve-se de novo até se conseguir fazer bem”.

Também é imprescindível dizer, sistematicamente, que estão a fazer bem e corrigir o que está menos bem. Este aspecto é essencial para a aprendizagem porque dá confiança tanto aos que estão a fazer bem como aos que estão a fazer mal, por uma razão muito simples: nem os que estão a fazer bem têm a noção de que o que fazem está realmente bem, nem os que estão a fazer mal têm noção de que o que estão a fazer está mal. Neste sentido, a correcção traz-lhes segurança.

Durante a concretização das actividades planeadas no número sete, uma das crianças disse que nós devíamos estar a ler as palavras mal porque a palavra: “menina” era maior do que a palavra: “lobo”. E se assim fosse, então, como a menina era maior, era a menina que devia comer o lobo e não o lobo que devia comer a menina. As outras crianças reagiram imediatamente, mas a discussão girou à volta do tamanho do lobo e do tamanho da menina e ninguém se referiu à relação entre os sons da palavra e a sua escrita. Nem mesmo a criança que no dia anterior parecia ter uma ideia mais avançada do sistema de escrita, aquela que tentou escrever a palavra: “rato”. Durante toda a discussão só interferi para manter a ordem e para que todos pudessem intervir mas de forma organizada. Neste momento estava mais interessada em compreender o que é que eles pensavam acerca do sistema de escrita do que em esclarecer fosse o que fosse. Quando a discussão pareceu

entrar num ciclo vicioso, decidi escrever no quadro a palavra “casa” e a palavra “formiga”. Disse-lhes que no quadro estavam escritas duas palavras que uma delas era a palavra “casa” e a outra era a palavra “formiga” e perguntei qual seria a palavra “casa” e qual seria a palavra “formiga”. As opiniões dividiram-se mas a maioria achava que a palavra “casa” se lia “formiga” e que a palavra “formiga” se lia “casa”. Era visível que eles ligavam o tamanho da palavra ao significado e não à sequência de sons porque os que diziam que a palavra formiga se lia formiga e a palavra casa se lia casa diziam que era assim porque se a formiga é pequenina então a palavra é grande e se a casa é grande, então a palavra é pequenina, acho que tiraram esta conclusão comparativamente com o caso do lobo e da menina. Falámos então do tamanho do sol, do mar e da lua. Todos disseram que eram coisas muito grandes. Depois escrevi as palavras no quadro. Como viram que as palavras eram pequeninas puseram-se de acordo e então já todos achavam que as coisas grandes eram representadas por palavras pequenas. Então, por cima da palavra casa desenhei esquematicamente uma casa e por cima da palavra formiga desenhei uma formiga e disse como se lia. Foi a confusão total. Depois desenhei um hipopótamo e um cão, escrevi por baixo a respectiva palavra e li em voz alta, apontando “cão – hipopótamo”. Fez-se silêncio. Todos olhavam para o quadro. Passados alguns segundos uma criança disse: Já sei! As coisas grandes escrevem-se com palavras pequenas e às vezes também se escrevem com palavras grandes como hipopótamo e as coisas pequenas é igual. Aproveitei esta magnífica explicação para lhes mostrar que as palavras que demoram muito a dizer são maiores e as que se dizem rapidamente são menores. Disse a palavra hipopótamo sílaba a sílaba e com o batimento de uma palma para cada sílaba. Fiz o mesmo para as palavras: sol, cão, mar, menina, lobo, etc.

Chegou a hora do almoço. Estas aulas não ensinam nada mas fazem aprender, uma vez que são as próprias crianças que levantam os problemas e que os tentam resolver no confronto com as diferentes situações que lhes vou propondo. Não tivemos tempo de concretizar todas as actividades planificadas neste ponto, isto é, ninguém se “transformou” em lobo nem uivou.

Depois de almoço, retomámos o jogo com as palavras da frase. Quando entraram na sala já havia, na mesa de cada criança, um quarto de uma folha A4 onde cada um escreveu a palavra: “lobo”. Afixaram a palavra ao peito, com o auxílio de um clipe e cada um “transformou-se” num lobo. A uivar atravessámos o pátio da escola. Depois, já na sala, cada um foi dizendo o que sentiu e se gostava de ser lobo:

- Ser lobo é fixe porque se pode gritar muito alto.
- Eu gosto de ser lobo porque assusto toda a gente.
- Eu sou um lobo mesmo a sério. Até tenho as unhas grandes. Ah!!!!!!

- É, eu é que sou um lobo. Ora vê os meus dentes!
- É verdade! Ele é um lobo! Ai que medo!
- Não és nada um lobo!
- E sou!
- És?! Então, come-me!
- Au! Au! Au! Já estás aqui, na minha barriguinha!
- Olha, comeu-me! Ah! Ah! Ah!
- Professora, amanhã podemos fazer de lobos outra vez?
- Ainda melhor do que fazer de lobo amanhã é fazer de lobo quando quisermos. Então, vocês já viram que essa palavra vos pode transformar em lobos, é uma palavra mágica basta pô-la ao peito e vocês passam a ser lobos. Então vocês levam a palavra e o clipe para casa e assim podem assustar os vossos pais.

Guardaram a palavrinha mágica e fizeram projectos para actuar em casa no seu papel de lobos maus. O desafio é entrar no jogo do faz de conta. Entrar no jogo pressupõe o envolvimento voluntário da pessoa que joga. Diz o ditado que “quem não quer ser lobo não lhe veste a pele”. Estes meninos vestiram-lhe a pele porque querem ser lobo. E querem ser lobo porque compreendem a faceta simpática deste lobo que lhes preenche de magia os momentos de sonho e de evasão. Eles sabem, porque sentem, que este lobo vem das estruturas mais profundas do ser humano, aquelas que hibernam no nosso inconsciente colectivo, aquelas que, tal como nos revela Gilbert Durand, povoam o bestiário do nosso imaginário. Ao entrar no campo da ficção, a criança escolhe viver num mundo alternativo à realidade, optando pelo prazer e pelo jogo, opondo-se ao sério e ao útil, satisfaz as suas necessidades de libertação de emoções e cria relações de grupo. Parece-me que eles compreenderam a personagem como um símbolo e, por isso, aderiram tão facilmente ao jogo dramático. Eles conseguiram estabelecer a distância entre o significado imediato que a palavra: “lobo” denota e entraram na linguagem abstracta que constitui o simbolismo. Lidando com as fronteiras entre o real e o imaginário as crianças vão estabelecendo um contacto sistemático com o simbólico que se constitui como um contributo essencial para a aquisição da linguagem escrita.

Aqui não se trata de uma identificação mas do desempenho de um papel que possibilita a catarse. Como a criança “está dentro” de outra personagem ela pode julgar a realidade de outro ponto de vista o que lhe aumenta a sua própria percepção acrescentando outras nuances.

Esperei que deixassem de ser lobos e se transformassem de novo em meninos. E assim foram passando da realidade à ficção e da ficção à realidade num jogo de faz de conta que os transportou

para outras vivências para a experimentação de outros papéis e de novas sensações. E assim, experiências, sensações, sentidos e significados tornaram a palavra: “lobo” mais significativa.

Voltámos a organizar e a reorganizar as palavras da frase. Já todos conseguem organizar a frase e reconhecem palavra por palavra, excepto o Daniel, a criança que revela mais dificuldades.

Todos colaboraram animadamente nas actividades propostas e, embora com alguns enganos, não revelaram dificuldades excepcionais nem no reconhecimento das palavras da frase nem na escrita da palavra: “lobo”. Na escrita da palavra já revelaram menos dificuldades do que no dia anterior mas ainda há seis alunos que revelam algumas dificuldades. Só hoje verifiquei que um dos meninos é esquerdino.

Depois de passados dois dias de aulas, e sabendo que a compreensão do sistema de escrita é um processo interno que põe em acção conhecimentos, sentimentos e raciocínios e que, por isso, é absolutamente pessoal, mas sabendo também que esse processo se alimenta das inter-relações que a criança estabelece com o meio, e tendo em conta todo o processo que se desenvolveu em sala de aula e as suas contribuições para a compreensão do sistema de escrita, situando-nos no campo das probabilidades, nestes dois primeiros dias de aulas as crianças podem ter aprendido:

1. Que os textos são constituídos por frases;
2. Que as frases são unidades com sentido;
3. Que as frases são constituídas por palavras;
4. Que o significado de cada palavra é independente do tamanho da palavra;
5. Que entre as palavras existem espaços;
6. Que as palavras se articulam entre si de acordo com regras próprias para produzirem sentido;
7. Que a mudança de palavras pode alterar o sentido da frase.

Daniel - Há, de facto, um aluno cujo comportamento é diferente do comportamento dos outros colegas da turma. Trata-se da criança que decidimos tratar pelo nome de Daniel. Esta criança continua a participar activamente e com entusiasmo em todas as actividades mas revela dificuldades no desenvolvimento das actividades que propomos. Notoriamente as actividades individuais que temos vindo a propor não estão de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, nomeadamente no que se refere ao domínio da leitura e da escrita. Nas outras áreas, Matemática ou Conhecimento do Mundo, também se afasta das competências que revela a generalidade dos colegas da turma. Esta criança precisa de um tratamento personalizado, o que obrigará, necessariamente, à preparação de actividades específicas e a uma avaliação mais aprofundada. Sabe

enunciar a sequência numérica até cinco mas não relaciona a contagem que faz com o número de elementos do conjunto, portanto, não tem sentido de número. Não sabe distinguir a mão esquerda da mão direita. Gosta de ouvir ler histórias. Confunde facilmente realidade com ficção. Ele não entra no mundo da ficção, é a ficção que preenche completamente o seu mundo:

- Eu vinha com o meu pai para a escola e apareceu o Capuchinho e depois o meu pai foi-lhe ensinar o caminho porque ela ia para a escola e já estava perdida. Depois a menina deu um bolo ao meu pai e é o que eu trago aqui para o lanche.”
- Quem é que deu esse bolo ao teu pai?
- Foi o Capuchinho Vermelho.
- Tu viste-a?
- Vi.
- Como é que ela era?
- Tinha um capuchinho. Era vermelho.
- Vermelho assim? (mostrei-lhe uma folha de cartolina amarela).
- Não. Isso é amarelo, não vês?
- Ai, pois é!
- Enganaste-te?
- Pois foi. ... Tu viste o lobo?
- Não.
- Porquê?
- Não sabes? Porque eu venho sempre com o meu pai e o lobo tem medo do meu pai.
- Ah!!!! Tu não viste o lobo porque aqui não há lobos.
- Há, há! Ontem andava um lobo no refeitório da Cerci. Estava atrás da porta.
- Era grande?
- Era. Era muito grande! Mas depois fugiu.
- O teu pai estava lá?
- Estava, mas o meu pai não o viu.
- Se o teu pai o visse até desmaiava.
- Pois era, caía no chão: PUM!

Esta conversa que estabeleci com o Daniel enquanto os colegas iam organizando e colando as palavras da frase foi a primeira conversa que mantive com ele e em que me parece que compreendi tudo o que ele me queria dizer. Das conversas que tive com ele no dia anterior não consegui compreender muitas coisas. Ainda não compreendi onde está a mãe dele nem porque é que ele passa o fim-de-semana no Furadouro com uma pessoa que não sei quem é nem se é da família.

Agora fiquei a saber que ele conhece as cores, pelo menos o vermelho e o amarelo. Que tem um raciocínio desenvolvido embora num estágio de desenvolvimento inferior ao que seria de esperar tendo em conta a sua idade cronológica. Não faz verdadeiramente a distinção entre realidade e ficção. Parece-me que o jogo dramático fez com que ele estabelecesse comigo uma relação de maior proximidade. Enquanto estivemos fora da sala ele manteve-se sempre muito perto de mim e, frequentemente, agarrava-me na roupa. Este jogo transportou a turma, claramente, para o campo do lúdico, absolutamente afastado do trabalho, do utilitário e provocou a adesão massiva das crianças. Talvez por isso o Daniel tenha falado comigo tão facilmente. Parece-me que esta criança revela uma necessidade absoluta de preencher as lacunas que a realidade lhe oferece. Então, a ficção entra nas suas vivências diárias e ele encontra aí a segurança de que precisa (O lobo tem medo do meu pai), revela o protagonismo do pai (O meu pai foi-lhe ensinar o caminho) encontra o afecto que a vida teima em lhe negar (Depois a menina deu um bolo ao meu pai e é o que eu trago aqui para o lanche) e até parece que brinca com ele, através de um lobo que se esconde atrás da porta do refeitório e depois foge.

Relativamente a esta criança, enquanto os outros estavam a desenhar na folha onde colaram as palavras da frase, fui com ele colocar palavras em diversos locais da sala: Quadro, cadeira, porta, janela e mesa. Depois dei-lhe cinco cartolinas com as mesmas palavras e com bostik e pedi-lhe que colocasse cada cartolina ao pé da cartolina que tinha uma palavra igual. Olhou para mim, foi até ao pé da porta com as palavras todas, pegou numa cartolina à sorte e perguntou-me se era aquela. Como lhe disse que tinha que ser ele a ver, colocou a palavra à sorte e ficou a palavra “quadro” ao pé da palavra “porta”. Depois, pedi-lhe que olhasse para as duas palavras e que visse se eram iguais. Disse-me que sim. Continua sem olhar para as palavras mas compreende bem o que lhe peço para fazer. Não sei se ele compreende o significado da palavra “iguais”. Penso experimentar com desenhos. A primeira conquista a conseguir será fazer com que ele olhe para as cartolinas. Antes de pedir uma avaliação feita por um médico, preciso de garantir o financiamento do seu almoço. O pai não pediu qualquer subsídio porque não sabia que tinha que pedir e revela dificuldades em tratar do assunto e resolver a situação. De acordo com o desenvolvimento que este caso vier a ter, farei, quando considerar que é pertinente, uma breve referência ao trabalho desenvolvido com esta criança, uma vez que se trata de um caso verdadeiramente especial.

PLANO DE AULA

16.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9.00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo com os alunos sobre a sua recente experiência de entrada na escola: Sentimentos em relação à escola; Expectativas; Opinião dos pais; O que aprenderam; a vontade de trabalhar e de persistir para aprender; Cumprimento de regras durante o diálogo; Compreensão da necessidade de regras;2. Audição da história do Capuchinho Vermelho?3. Desenvolvimento da oralidade e do imaginário através do diálogo: Como era a Menina do Capuchinho Vermelho? Vamos imaginar ... Como eram os olhos? E o cabelo? Como era a mãe dela? Vocês gostavam de andar com ela na floresta? Então, vamos ali para o salão e vamos fazer de conta que estamos na floresta, mas há regras e quem não as cumprir sai da floresta. As regras são apenas duas: Não falar e não tocar nos colegas.4. Jogos de exploração do espaço e dos sentimentos: Liberdade, alegria, admiração, medo, pânico, calma, alívio, segurança. Exercício acompanhado com música de fundo.5. Conversa sobre as sensações experimentadas pelos alunos (sentados no chão em círculo).6. Escrita da palavra “menina” no quadro, no chão, na sebenta.7. Desenho: A menina no caminho para a casa da avó. Avaliação do desenvolvimento da linguagem oral através de conversa informal com cada um dos alunos sobre o desenho e a história.
das 13:30 às 14:30	<ol style="list-style-type: none">8. Canção: “O capuchinho” (anexo p. 312).

Reflexão: Mais uma vez se sentiu o entusiasmo dos alunos. Dois alunos tentaram indisciplinar toda a turma. Foram impedidos de jogar. Depois expliquei-lhes que eles queriam impedir todos os amigos de fazer aquele jogo, que os seus amigos gostaram muito de fazer o jogo e que foi melhor assim, porque assim só ficaram eles sem jogar.

Relativamente à disciplina, penso que há algumas atitudes que são essenciais:

- 1 O professor deve mostrar-se firme, seguro e calmo nas decisões que toma;
- 2 Deve explicar sempre a razão ou finalidade da necessidade de observação de uma regra;
- 3 Fundamentar as regras no respeito pelos direitos dos outros.

Estas atitudes, ao mesmo tempo que proporcionam a aprendizagem da cidadania pelo seu exercício efectivo, afastam as questões de disciplina do valor, tão apregoadado e tão duvidoso, da obediência e remete-as para o âmbito da responsabilidade e da solidariedade.

A planificação desta aula revelou-se demasiadamente extensa. As actividades planificadas para a parte da tarde não foram desenvolvidas. A palavra “menina” deve ser apresentada em cartolina e com um desenho. Senti que a apresentação da palavra no quadro não causou a mesma sensação que causou a apresentação da palavra “lobo”. Qual será a importância da apresentação do desenho na ligação afectiva da criança à palavra? E que não utilizar desenhos deles? A palavra deve ter uma apresentação de excelência, pois é importante que essa apresentação desperte a atenção e provoque a adesão das crianças. Mas o que será uma apresentação de excelência? Quais serão as características às quais deveremos dar atenção? Cor? Contraste de cores? Tipo de cores? Tipo de material? Tamanho da palavra? Como não dispomos de informação sobre este assunto vamos orientar-nos pela intuição e utilizar cores contrastantes, tamanho legível de todos os lugares da sala e ilustração feita pelas crianças.

Grande parte deste dia foi dedicada ao desenvolvimento da linguagem oral. Pretendemos dedicar uma especial atenção a esta actividade não só porque sabemos do seu poderoso contributo para a aprendizagem da leitura e da escrita mas também porque, neste momento, ele se reveste de extrema importância como processo de avaliação dos alunos, não só no que respeita ao desenvolvimento da linguagem oral, mas também da sua capacidade de teorização acerca do sistema de escrita. A mestria da leitura e da escrita mobiliza um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação das regras, estratégias e técnicas que devem ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado.

Nesta aula, as conversas versaram essencialmente aspectos das suas vivências diárias, dos seus sentimentos e dos seus desejos. Pretendemos, no futuro, partir para uma verdadeira teorização acerca do sistema de escrita que, na nossa opinião, poderá contribuir para consciencializar as suas regras e o seu funcionamento.

As actividades desenvolvidas relativamente ao ponto cinco desta planificação revelaram-se extremamente significativas para os alunos. Eles gostaram de estar a imaginar a menina do Capuchinho Vermelho e a sua mãe. Embalados no sucesso desta conversação, falámos sobre a casa do Capuchinho, a forma como ela brincava. As meninas mostravam-se mais empenhadas na descrição dos olhos e do cabelo. Curiosamente, oito crianças, exactamente um terço das crianças da turma, referiram que ela podia brincar cá fora sozinha porque ao pé da casa não havia lobos. Uma das crianças disse mesmo que ela era “sortuda” porque podia brincar no quintal. Perante esta

afirmação perguntei quem gostava de brincar na terra. Todos, sem exceção, disseram que gostavam muito de brincar na terra. Parece que tanto Gilbert Durand como Bachelard teriam razão. O imaginário flui no gesto e na matéria e nós acrescentamos que ele se manifesta na nossa necessidade de entranharmos o mundo em nós e de nos entranharmos no mundo constituindo uma simbiose que favorece o equilíbrio psíquico e contraria situações de stress.

No jogo dramático, com voz calma, pedi-lhes que começassem a andar calmamente pela floresta, sem falar e sem tocar nos outros. Depois fui-lhes dizendo para apreciarem as árvores enormes, a frescura das sombras, a fofura do chão e fui-os conduzindo numa viagem através de sensações que eles se disponibilizaram a experimentar. Depois de ter interrompido para retirar dois meninos que estavam a tentar desestabilizar o jogo, todos se foram envolvendo a pouco e pouco até que, quando lhes pedi que passassem a andar muito mais devagar para sentir mais e melhor e que fechassem os olhos, a maioria das crianças envolveu-se emotivamente no jogo, evadiu-se do espaço e do tempo para outro espaço e outro tempo e viveu os sentimentos e emoções que o jogo lhe proporcionou. Ao entrar no campo da ficção a criança escolhe viver num mundo alternativo à realidade. Contudo, o jogo dramático também implica a aprendizagem e o cumprimento de regras porque implica viver com os outros e viver com os outros obriga ao respeito pelos outros.

No desenvolvimento das actividades mencionadas no ponto seis, as crianças falaram dos seus sentimentos respondendo à pergunta:

- Quem quer falar do que sentiu enquanto estava a andar na floresta?
- Eu não gostei de andar na floresta porque tive sempre muito medo e depois senti-me quentinha dentro da casa da minha avó.
- Gostaste de estar em casa da avó?
- Sim, em casa da avó gostei, mas não gostei de andar na floresta.
- Eu gostei da floresta. Gostei de ver as árvores muito grandes, gostei de ouvir os pássaros e o chão era tão fofinho!
- Pois era, eu queria ter ficado a dormir na floresta.
- E não tinhas medo do lobo?
- Não.
- Porquê?
- Porque eu tinha uma faca no bolso. Se ele me comesse eu abria a barriga e vinha cá para fora.
- Ah!!! (Às vezes fico tão espantada que nem sei o que dizer).
- Era? Se o lobo te comesse, tu morrias.

– Não vamos entrar em diálogo. Quer dizer, vocês não podem responder uns aos outros. Quando põem o dedo no ar para falar é só para dizerem aquilo que sentiram quando andavam na floresta ou em casa da avó. Quem mais quer dizer o que sentiu?

– Eu senti que podia brincar, que me podia deitar no chão e que me podia sujar à vontade e quando o lobo apareceu eu não tive medo dele.

– Não? Porquê?

– Porque eu faço uma magia e o lobo desaparece!

– Ah!! Como é que fazes a magia?

– Porque eu tenho poderes.

– Eu fiquei muito cansado e só queria ficar quentinho na cama da minha avó. Nem queria comer.

– Eu subi a uma árvore muito alta e vi o mundo todo.

Nisto levanta-se o Daniel a desfraldar-se todo e a puxar a camisa para o pescoço.

– Olha, olha o que me aconteceu!

– O que foi?

– Olha, escorreguei por uma árvore abaixo e fiz isto na barriga.

Tinha, de facto, a barriga arranhada. A cara de alguns colegas ficou com uma expressão aflita e uma menina perguntou:

– Foi verdade, Professora?

– Sim, foi verdade mas foi no “Reino do Faz de Conta” porque aqui, dentro da sala, não há árvores.

– Mas ele tem a barriga arranhada.

– Pois tem, mas isto foi em casa.

– Não. – disse o Daniel – Foi na bicicleta do meu pai.

– Ah! Estavas a mentir. – Disse um colega.

– Não. – disse eu. – O Daniel não estava a mentir porque estamos no “Reino do Faz de Conta” e neste reino não pode haver mentiras. Tudo o que dizemos é verdade porque é de faz de conta.

Um menino com o cabelo aos caracóis e que nunca tinha falado pôs o dedo no ar:

– Eu fui comido pelo lobo.

– A sério? E depois?

– Depois era muito escuro e eu tive muito medo.

– Ah! E depois?

– Depois veio uma bruxa que tinha poderes e tirou-me de lá.

– E o que é que a bruxa te fez?

- Deu-me um chocolate grande e foi levar-me à minha avó.
- Que sorte! E o lobo?
- O lobo morreu e foi para o caldeirão da bruxa.
- Bem feito! A bruxa era má?
- Não. Era uma bruxa boa!
- Muito bem. Quem quer falar sobre o que sentiu?
- Eu tive pena quando o lobo se foi embora para a casa da avó porque eu não tenho medo dele. Eu gostava de andar com ele na floresta a brincar.
- A que é que tu brincavas?
- Brincava às escondidinhas.
- Onde é que te escondias?
- Então, enganava-o, deixava-o na floresta à minha procura e ia para casa da avó.
- Ah!!! Muito bem!
- Eu senti a luz do sol a bater nas flores.
- E era bonito?
- Era.
- Eu senti as folhas debaixo dos pés.
- Sentias?
- Sim, porque eu estava descalça.
- Eu senti pena da avó porque ela estava cheia de medo.
- Eu também.
- O lobo é muito esperto, mas se fosse a minha avó dava-lhe com um pau que ele até saltava.
- Se fosse a minha avó, espetava-lhe uma agulha no rabo!
- Do que eu gostei mais foi de tocar no tronco das árvores.

As outras crianças não exprimiram, mas quando as interroguei uma a uma só para saber se tinham gostado, todas disseram que sim.

Esta situação leva-nos a fazer três afirmações:

- As crianças aderem massivamente a estas actividades e essa adesão pressupõe o seu envolvimento voluntário;
- Elas conseguem evadir-se e experimentar novas sensações num mundo absolutamente fictício, no “Reino do Faz de Conta”;
- A fronteira entre o real e o fictício ainda não é muito bem definida mas estes exercícios ajudarão a estabelecer, cada vez melhor, essa fronteira.

Despertar o mesmo grau de prazer e de adesão das crianças quando se tratar de actividades de leitura e escrita é o desafio ao qual nos propomos responder. Para isso será necessário que as actividades sejam sentidas como um desafio, como um jogo, têm que ter significado e ser significativas.

Ao longo das actividades de escrita da palavra *menina* foram utilizadas estratégias de encorajamento: *“Não faz mal escrever mal! Se se enganarem escrevem de novo! Para aprender temos que fazer muitas vezes errado. O que importa é tentar fazer cada vez melhor. Vocês estão a conseguir! Está muito bem. Tentem de novo! Toda a gente sabe escrever. Escreves como souberes”*.

Daniel - À medida que vai conhecendo a turma e a professora, o Daniel começa a testar a firmeza da professora relativamente à exigência de disciplina. Os colegas que andaram com o Daniel na Pré-primária referiram que ele se comportava muito mal com a educadora e que esta o deixava estar fora da sala grande parte do tempo. Felizmente, ele integra-se bem nas actividades da turma quando as suas competências lhe permitem. Neste caso, terá que concluir que, nesta escola, tem que estar dentro da sala e a trabalhar. Trouxe-lhe dez cartolinas com cinco desenhos, isto é, cada desenho aparecia em duas cartolinas. Representavam: uma casa, uma flor, uma árvore, um carro e um cão. Disse-lhe que juntasse os desenhos iguais. Começou a distribuir os desenhos em cima da mesa e a brincar com eles, mas reparei que ele colocou as figuras viradas para ele, organizou, de certa maneira uma composição com os desenhos e contou uma história acerca dos desenhos: Aqui é um cão. Este cão ia na estrada e veio este carro e “Pum!” foi contra o cão e o cão morreu. Depois este cão foi para casa dizer ao dono. Uma coisa é certa, ele olhou para as cartolinas o que nunca tinha feito quando trabalhámos com as palavras e foi capaz de identificar os desenhos. Neste momento parece-me que há uma resistência da sua parte em relação ao que lhe peço para fazer. Fiquei contente com o que vi mas insisti para que ele juntasse as cartolinas, que eram iguais. Não o fez. O último teste incluía uma chantagem. Ontem descobri que ele adorou a sobremesa que era mousse de chocolate. Pensei que quem gosta de mousse de chocolate é capaz de gostar de chocolate, porque o sabor é idêntico. Arrisquei e pusei um chocolate em cima da mesa. Disse-lhe: “O chocolate é para ti se juntares os desenhos iguais”. Aí ele compreendeu que eu queria muito que ele juntasse os desenhos, mas não o fez. O que eu queria testar, exactamente, era se ele não os juntava porque não era capaz ou se não os juntava porque não queria. Chegou a hora do almoço. Ele não tinha juntado os desenhos. Eu disse-lhe: “Perdeste o chocolate”. E meti-o no meu bolso. Começou a chorar. Por que é que estás a chorar, queres o chocolate? Abanou a cabeça afirmativamente. E eu disse-lhe: Se queres o chocolate junta os desenhos que são iguais. Pôs os desenhos todos uns em cima dos outros. Eu disse-lhe:

– Não é assim: Tu tens duas casas, tens que juntar as duas casas. Tens duas árvores tens que juntar as duas árvores.

– Não sei.

– Então dá-me a cartolina onde está uma árvore desenhada.

– Não sei dela.

– Procura-a.

– Não sei.

– Então vai almoçar porque estás com fome.

– E o chocolate?

– Só o podes ganhar quando souberes fazer o que eu te pedi. Por agora o chocolate é meu.

– Começou a chorar de novo, mas não lhe dei o chocolate porque estava mesmo convencida de que o teste era recíproco, tanto eu o estava a testar como ele me estava a testar a mim.

Logo que entrámos, depois do recreio, ele foi imediatamente para a sua mesa e juntou os desenhos tal como eu lhe tinha pedido. Dei-lhe o chocolate sem mais comentários. Dei-lhe seis cartolinas com as palavras: menina, lobo e lua. Portanto, dei-lhe duas cartolinas com a palavra menina, duas com a palavra lobo e duas com a palavra lua e disse-lhe:

– Tal e qual como fizeste com os desenhos faz agora com as palavras: junta as que são iguais.

Ele fez. Dei-lhe as palavras que lhe tinha dado no dia anterior para ele colocar nos diferentes locais da sala onde havia palavras iguais. Ele colou tudo direitinho, sem errar em nada. Seguiram-se os elogios e uma salva de palmas, mas a vitória que tive tem sabor amargo porque me faz pensar no difícil caminho que tenho pela frente. Não se trata apenas de um problema cognitivo. Existem outros problemas que ainda não identifiquei mas que suspeito serem de natureza afectiva.

PLANO DE AULA

17.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo: balanço das aprendizagens realizadas;2. Motivação para apresentação da palavra “ menina”;3. Apresentação da palavra;4. Desenho da menina e escrita da palavra no quadro com o marcador e com o dedo;5. Colagem do desenho na folha A4 e escrita da palavra, várias vezes, a lápis de carvão (anexo p. 314);6. Correção individual de cada palavra e reescrita das mesmas passando, por cima, com marcador, as palavras já escritas a lápis de carvão, cada palavra na sua cor;7. Apresentação de um texto que, além das palavras já conhecidas, contém as palavras “Olá” e “disse”(anexo p.315);8. Leitura do texto seguindo a sequência: individual – pares – colectiva – pares – individual. Leitura do texto em voz alta e em diálogo.
das 13:30 às 14:30	<ol style="list-style-type: none">9. Montagem da canção: O capuchinho (anexo p.312).

Reflexão - Os alunos revelaram menos dificuldade na escrita da palavra *menina* do que na escrita da palavra *lobo*. Poderá atribuir-se esta diminuição de dificuldade a diversos factores. Os movimentos cinestésicos para a escrita da palavra podem ser mais fáceis do que os que eram exigidos para a escrita da palavra *lobo*. Dedicou-se mais tempo a experiências de escrita noutros suportes (chão, quadro, sebenta) e estas experiências podem, também, ter sido um factor facilitador da aprendizagem. Concomitantemente, pode ter existido uma transferência de competências, isto é, as competências adquiridas na aprendizagem da escrita da palavra *lobo* podem ter sido transferidas para esta tarefa, facilitando-a. Pode ainda ter existido um acúmulo de todos estes factores que tenham interagido. De qualquer forma, parece existir uma correlação entre o número de experiências de escrita e a facilidade de execução da tarefa. Talvez eles tenham feito progressos a nível de aquisição de competências para executar os movimentos cinestésicos que a escrita exige e esses progressos podem facilitar, até, futuras aprendizagens.

Texto apresentado:

O lobo e a menina
A menina viu o lobo.
O lobo viu a menina.
O lobo disse:
– Olá, menina!
A menina disse:
– Olá, lobo!

A apresentação de um texto e o facto de grande parte das crianças conseguir fazer a identificação de todas as palavras à excepção da palavra “disse” foi motivo de grande entusiasmo. Começar por uma leitura individual e silenciosa tem como objectivo confrontar a criança com o texto e com as dificuldades que este lhe pode apresentar. Esta actividade permite-lhe levantar hipóteses, tentar testá-las, enfim, permite um certo exercício de adivinhação.

“Para que todos possam participar com interesse e prazer, num primeiro momento a leitura pode ser um jogo de adivinhação. Há 50% de possibilidades de se acertar ou de se errar, entra-se no texto, sem saber o que existe adiante. O título exhibe a primeira pista. A partir dele, levantam-se hipóteses, fazem-se predições. Um rápido olhar sobre o texto oferece novas pistas: é um poema, um anúncio, um conto, uma receita? Os jogadores não devem temer o erro. Caso as primeiras hipóteses não estejam correctas, ele pode e deve refazê-las, voltar atrás. No jogo da leitura, o erro é aceite, previsto, pois ele possibilita o caminhar.”

Vieira (1995:33)

O passo seguinte, ou seja, a leitura de pares constitui uma estratégia cuja base teórica assenta no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvido por Vigotsky. A Zona de Desenvolvimento Proximal será uma área potencial de desenvolvimento definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que ela poderá atingir através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. Para Vigotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais através da interacção social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas. Sendo a aprendizagem humana de natureza social, a criança cresce de acordo com a vida intelectual e cultural dos que a rodeiam. As mais elevadas funções mentais emergem de fenómenos sociais.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal obriga-nos a reflectir e a avaliar tanto as habilidades cognitivas da criança como as práticas pedagógicas pois só quando a acção pedagógica actua sobre funções que estão em processo de maturação é que exerce um papel importante provocando o desenvolvimento. Sendo assim, este conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal leva-nos a caracterizar o desenvolvimento de forma prospectiva, perspectivando o seu estado dinâmico de desenvolvimento.

De acordo com estas noções, ao enfrentar um problema, a criança põe em interacção os seus conhecimentos prévios, a intervenção do tutor, os conteúdos a aprender e assim produz a sua própria aprendizagem. A função do professor será a de dirigir subtilmente a actividade do aluno em direcção à resolução do problema, assumindo-se assim como gestor de todo o processo. O professor deverá também oferecer apoio e recursos de forma a potenciar um nível de conhecimentos mais elevado do que aquele que ele conseguiria sem ajuda. Isto tem a ver com a forma como se organiza o contexto em termos de espaço, tempo, materiais, conteúdos e assistência para que o aluno actue no limite do seu potencial. O objectivo final é a transferência para o aluno do controlo de todo este processo de aprendizagem. Para isso é preciso que o aluno interiorize o comportamento cognitivo, isto é, que compreenda o que tem que fazer para aprender.

O uso dos próprios estudantes como recurso de instrução, através dos quais os alunos se “ensinam” uns aos outros, é um processo conhecido por aprendizagem mediada pelos pares e é um meio “natural” de aprendizagem. Assim, a aprendizagem ocorre num contexto em que um adulto ou uma criança mais apto guia a actividade de um aluno menos apto. Esta ajuda pressupõe uma transferência de controlo das operações do mais apto para o menos apto. À medida que o processo avança, a regulação exterior vai-se transformando em auto-regulação. Podemos mesmo dizer que se faz um caminho no sentido da autonomia na aprendizagem. A interacção entre pares é um processo que visa também minimizar os problemas inerentes à diversidade dos alunos das turmas.

Nestas formas de aprendizagem mediadas por pares, a responsabilidade pelo controlo exterior é transferida do professor para o par-tutor. Devendo essa transferência de controlo promover a aprendizagem auto-regulada, sendo que o efeito positivo desta actividade reverte a favor não só dos tutorados mas também dos tutores pelo efeito da actividade metacognitiva na aprendizagem.

Neste caso concreto da leitura realizada por pares, a similitude etária e de conhecimentos, tornando imprevisível a forma como a interiorização se processará, impõe uma maior vigilância e assistência por parte do professor que poderá, contudo, colmatar as dificuldades na actividade seguinte, durante a leitura colectiva.

A leitura colectiva do texto traz inúmeras vantagens. Facilita a memorização do texto, o que, contrariamente ao que, normalmente, os adultos pensam, contribui para proporcionar à criança uma mais fácil compreensão do sistema de escrita pois facilita o levantamento e confirmação de hipóteses acerca do material escrito. A leitura colectiva é também uma forma de treinar a dicção promovendo a fluência na articulação das palavras. Trata-se também de um poderoso meio de treinar a expressividade na leitura em voz alta favorecendo a compreensão na leitura. A leitura em coro é uma imitação. De acordo com Vigotsky, a imitação quando é uma actividade colectiva orientada por um adulto permite às crianças imitar uma variedade de acções que vão para além dos limites das suas capacidades e, ao fazê-lo, as crianças aprendem.

A sequência de actividades de leitura que propomos parte do individual, passa pela leitura de pares até à leitura colectiva e, depois, segue o percurso inverso, isto é, parte da leitura colectiva, passa pela leitura de pares e acaba na leitura individual. Cremos que este processo produzirá evidentes progressos na aprendizagem da leitura. É um processo que se revela com uma variedade de tipos de actividades, o que poderá permitir a cada aluno regular e produzir a sua aprendizagem. Permitindo uma constante variação de actividades dentro de um curto período de tempo previne o cansaço e a monotonia. Além disso, permite ao aluno encontrar-se em diferentes situações de apoio, o que possibilita fazer interagir as diferentes situações. O confronto inicial com o texto, quando o aluno se confronta sozinho com o texto, permite-lhe avaliar as suas dificuldades iniciais. Processa-se um crescendo em termos de apoio, o que lhe permite aprender com a ajuda dos outros e aprender ajudando os outros. Depois, progressivamente, os apoios vão decrescendo até que o aluno volta a confrontar-se com o texto, absolutamente sozinho. Esta situação permite-lhe avaliar o que sabe, o que aprendeu e reflectir sobre a própria aprendizagem.

Daniel - O Daniel esteve sempre integrado nas actividades mas revelando muitas dificuldades e alguma relutância no cumprimento das tarefas. É uma criança que está pouco habituada a usar material de escrita, tem mais dificuldade do que a generalidade dos colegas no desenho das letras. Acredito que esta criança pode ter um défice de desenvolvimento global mas desconheço se esse défice é provocado por razões de ordem física ou se foi provocado pelo tipo de vida que esta criança tem tido. Soube, pelo seu pai, que o Daniel esteve com a mãe durante mais de um mês, sem que o pai soubesse do paradeiro da criança ou da mãe. Depois apareceu com sinais de ter passado fome e começou a esconder a comida. De facto ele traz sempre bons lanches mas, quando chega a hora de lanchar, diz que não tem lanche. Nos primeiros dias demos-lhe lanche porque acreditámos que ele não tinha trazido lanche. Ele queixa-se muitas vezes que tem saudades da mãe. Por outro lado, o facto de não viver numa casa e de viver só com o pai pode ter, também, alguma influência negativa porque ele apercebe-se de que as suas vivências diárias, as suas rotinas se afastam do

padrão das rotinas dos seus colegas. O facto de não lhe ter sido exigido um comportamento mais integrado durante a frequência da Pré-primária pode ter-lhe retirado a oportunidade de desenvolver algumas competências ao mesmo tempo que lhe criou uma auto-imagem de pessoa cujas condições se afastam dos padrões normais o que o faz sentir-se no direito de ter um tratamento diferente. Ele pede para sair da sala e diz que quer ir brincar. Como revelou dificuldades na escrita da palavra *menina* insisti com diversos tipos de exercícios: grafismos no papel, grafismos no cimento do chão do pátio com giz de cor, escrita com o dedo, escrita da palavra em diferentes tamanhos. Depois de alguns exercícios ele perguntou-me:

– Professora, ainda não percebeste que eu não sou capaz?

Percebi imediatamente que esta criança pode ter e tem dificuldades de aprendizagem mas tem também outra qualquer inteligência que está muito desenvolvida. Ele quer ir brincar e está a tentar ensinar-me que não aprende, ele quer ensinar-me a desistir. Tinha um espelho na gaveta, do tamanho de meia folha A4 que trouxe para treinar alguns exercícios de dicção com duas crianças da turma. Fui buscar o espelho e fi-lo ver que tem dois olhos, duas orelhas, uma boca, tal e qual como os outros meninos e que também tem duas mãos e disse-lhe que se os outros aprendem ele também tem que aprender porque é igual aos outros. Disse-lhe que ele pode demorar mais tempo a aprender que pode ter mais dificuldades por ter trabalhado pouco na Pré-primária mas que, por isso mesmo, tem que trabalhar mais. O meu objectivo é modificar as perspectivas que ele tem sobre a sua integração na escola e mudar também a sua auto-imagem. Tenho que investir mais na preparação de actividades para esta criança. As actividades têm que ser curtas, significativas e envolventes.

PLANO DE AULA

18.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Montagem da canção: "O capuchinho" (anexo p. 312); 2. Dramatização da história do Capuchinho Vermelho; 3. Exercícios e jogos de leitura com base no texto apresentado na aula anterior; 4. Organização de cartolinas com as palavras da frase: "A menina viu o lobo"; 5. Colagem das cartolinas com as palavras da frase devidamente organizadas; 6. Treino de escrita da frase completa: "A menina viu o lobo" (anexo p.316); 7. Ilustração da frase através do desenho.

A canção revelou-se muito extensa. Aprenderam apenas três quadras para além das duas que já sabiam. Contudo, serviu de motivação para a dramatização que se seguiu. Para dramatizar as crianças precisam de saber quais são as personagens que entram na história que vão dramatizar e precisam de saber quais são os espaços (cenários) nos quais a história se desenrola, para além, obviamente, de conhecerem a história. A sequência de espaços a utilizar corresponde à sequência de momentos que a história contém e, portanto, à forma como se desenrolará a acção. Aproveitando esta correspondência e como o conceito de espaço é mais concreto do que o conceito de tempo e, portanto, mais compreensível para as crianças, nesta fase de desenvolvimento, desenhei, no quadro, da esquerda para a direita, esquematicamente, a sequência dos espaços a utilizar na dramatização: casa da mãe, floresta, casa da avó e ribeiro onde o lobo se afogou. Esta sequência de espaços corresponde a uma linha de tempo.

Depois de estabelecermos quais eram as personagens, foi a altura de saber quem é quem, isto é, quem iria desempenhar cada um dos papéis. Têm que ser as crianças a oferecerem-se para desempenhar os papéis porque se trata de actividades que exigem alguma desinibição e vontade de participar. Estas actividades não podem ser impostas. Curiosamente, de oito meninas que havia na sala, três ofereceram-se para ser o lobo. Isto leva-me a crer, mais uma vez, que o desempenho de um papel e a identificação com o personagem são dois processos distintos.

Quando a criança se identifica com a personagem ela vive integralmente o seu mundo, toma como suas as opções da personagem, alegra-se com as suas conquistas e entristece-se com as suas desgraças. Desempenhar o papel significa colocar a máscara, fazer de conta que é o outro, mostrar-se no papel do outro. Enquanto na identificação a criança vive a personagem, na dramatização a criança interpreta e revela a personagem. Às crianças que se oferecem para desempenhar um papel devemos dar-lhes sempre essa oportunidade e, se não puder ser imediatamente, devemos combinar quando é que elas irão experimentar. Oferecer-se para participar na história é um acto de generosidade, por isso, para além de lhes dar a oportunidade, devemos sempre agradecer a participação da criança.

O passo seguinte foi a distribuição dos espaços já mencionados pelos espaços da sala de aula. Utilizámos alguns adereços simples para definir as personagens e os espaços: uma mesa na casa da mãe, um lenço para a cabeça da mãe, um cesto para a menina, três cadeiras a fazer de árvores da floresta, três cadeiras juntas e em linha a fazer de cama da avozinha. Nesta actividade a principal regra é a que proíbe os espectadores de falar.

Verificámos se todos sabiam exactamente o que iam fazer e o que iam dizer. Com a finalidade de planificar a dramatização quase se fez o reconto da história. A dramatização começou mas o lobo

não falava. Tivemos que começar tudo e mudar de lobo. Desta vez o lobo era fenomenal, principalmente enquanto estava a dormir na cama da avó, porque permaneceu a ressonar mesmo enquanto lhe cortavam a barriga. Todos desempenharam muito bem o seu papel e só não repetimos porque já era muito tarde, mas ficou combinado que repetiríamos a dramatização, no dia seguinte, com outros personagens.

Embora a dramatização dos contos de fadas não conte com a aprovação de todos os teóricos, a experiência destas dramatizações têm-nos revelado a sua importância não só porque as crianças desenvolvem estas actividades com grande prazer mas porque elas contribuem para o desenvolvimento do imaginário, da sensibilidade estética e da dimensão ética da pessoa que entra no jogo dramático.

O jogo dramático é um meio privilegiado de expressão que absorve toda a atenção da criança e a envolve com uma carga afectiva que, ao “*ser outra pessoa*”, apreende de uma forma única o mundo que a rodeia, assimilando assim o real ao mesmo tempo que afirma a sua personalidade no confronto/identificação com a personagem que joga.

A criança não precisa da intervenção da escola para pôr em acção o jogo dramático. Quando brinca ao “Faz de Conta” ela está a jogar. Contudo, as dramatizações desenvolvidas em sala de aula exigem uma clara definição de papéis, de enredo, de espaços pois trata-se de uma acção que se desenvolve de forma colectiva.

Sendo uma actividade colectiva, o jogo dramático implica a existência de regras e sua observação, o que afirma uma dimensão ética de respeito pelo outro e por si próprio, tanto mais quando as actividades de expressão dramática implicam a utilização do seu próprio corpo e, através deste, a criança se diz num acto generoso de dádiva e de cidadania.

Unindo o corpo à palavra e a palavra ao conto de fadas, a dramatização percorre caminhos que encerram numa só actividade o cultural e o pessoal, o passado e o presente, as acções que pertencem ao enredo da história misturadas com as interpretações das crianças que advêm das suas experiências de vida e da sua forma particular de ver e de interpretar o mundo.

Então, em cada dramatização de um determinado conto, a criança espelha as suas vivências pessoais e sociais e a sua leitura do conto, na forma como cumprimenta, como fala, como se comporta perante os outros. Os espaços-tempos das dramatizações assumem-se como lugares do exercício do pensamento e da criatividade, alicerçados ao nível dos comportamentos íntimos e

quotidianos que são aprendidos na relação que a criança estabelece com o meio e, portanto, se inscrevem no âmbito do cultural.

Mas a dramatização das histórias em sala de aula, para além de todas as vantagens já enunciadas, tem uma forte capacidade de organizar o raciocínio das crianças, através da organização sequencial das cenas que compõem a história, da socialização que implica, do desenvolvimento da capacidade linguística. Contudo, é ao nível da afectividade que estas dramatizações fornecem às crianças um meio de catarse dos seus conflitos interiores, possibilitando-lhe um alívio das tensões que as afligem. Embora não partilhemos da ideia de que as dramatizações em sala de aula devem ter uma função terapêutica, o que é verdade é que esta dimensão aparece tão clara e evidente que será difícil poder negá-la.

Vestir a pele de uma personagem de contos de fada, interpretar a vivência dessa personagem utilizando o seu corpo e a sua personalidade, contracenando com os seus companheiros de classe, é uma actividade riquíssima que permite compreender-se a si e aos outros, aos outros do seu tempo e do seu espaço (os colegas) e aos outros de tempo e espaço indeterminado (os personagens dos contos), que optimiza a compreensão do real no passado e no presente e permite desenhar futuros diferentes.

Uma vez que um dos principais objectivos da educação contemporânea é “aprender a ser com os outros”, estas actividades, ao permitirem caminhos múltiplos de reflexão e conhecimento, podem incentivar a compreensão do pluralismo e do diálogo entre saberes e culturas.

Depois da dramatização quis ouvir o que sentira cada uma das crianças que participaram e também daquelas que tinham ficado no papel de espectadores. Falaram mais os que tinham feito de espectadores do que os que tinham desempenhado papéis. Todos queriam dizer o que é que os colegas tinham feito de mal. A pouco e pouco foram percebendo que quem desempenha papéis faz como quiser e nunca podemos dizer que está mal. Quem desempenha os papéis é que sabe como é que os quer desempenhar. Disse-lhes que quem quiser fazer diferente poderá fazê-lo nas próximas dramatizações. Insisti para que os protagonistas falassem, mas parece que disseram tudo o que tinham a dizer enquanto dramatizaram. Contudo, o “lobo”, vendo-se pressionado pelos colegas, ainda disse:

– Eu gostei de fazer de lobo mas fiquei muito tempo a dormir e o Capuchinho nunca mais vinha, por isso é que eu a comi quando ela chegou e nem a deixei falar porque já estava farto de estar à espera e sempre a ressonar.

Os outros concordaram:

– Pois foi. Ela andou muito tempo a passear e não andava a fazer nada.

Decidi perguntar-lhe por que é que ela demorou tanto tempo a chegar a casa da avó e ela explicou muito bem:

– Então, o lobo disse para eu ir por aquele caminho e por aquele e por aquele e eu não percebi nada do que ele disse e depois perdi-me porque eu só sabia o caminho pela estrada.

– Ah! Tu estavas perdida porque foste pela floresta. – disse-lhe eu.

– Não, ela tinha que ir pela estrada. – Disse um colega.

– Como é que tu sabes? Estavas lá para ver? – perguntou a “Capuchinho”.

– Não, mas sei a história.

– E a história diz que a menina foi pela estrada, diz?

– Eu acho que diz! Diz, Professora?

– Também não interessa se diz ou se não diz porque, quando dramatizamos, cada um faz como sente e como pensa e ela já explicou porque demorou tanto tempo.

– Também, primeiro, eles foram lanchar e só depois é que foram pôr pedras na barriga do lobo e coser-lhe a barriga. Coitado do lobo ficou com a barriga aberta aquele tempo todo!

O menino que fez esta observação foi o mesmo que disse que a menina demorou muito tempo a chegar a casa da avó e que achava que a menina devia ter ido pela estrada.

– Eu não me importei nada porque eu estava a dormir, não senti nada. – disse o “lobo”.

– Se tu fosses comido pelo lobo, estavas cheio de fome e querias era comer o lanche. – disse a “Capuchinho”.

– Primeiro vocês punham pedras na barriga do lobo e cosiam-lhe a barriga e depois é que iam lanchar.

– É? E já agora, porque é que não vais tu fazer, já que sabes tudo?

A turma dividiu-se e foi difícil gerir a situação. Há os perfeccionistas que querem seguir a história à risca e os que são adeptos de uma interpretação mais livre. Acho que eles devem expressar livremente a sua opinião, mas é fundamental que aceitem os outros e as suas opiniões como opiniões diferentes mas tão válidas como as suas. Mas é difícil. Eles têm o seu raciocínio programado para funcionar dentro da lógica binária: ou certo ou errado e não dão lugar a uma terceira opinião.

Passámos rapidamente à actividade seguinte. Já todos sabem ler o texto. Claro que fazem apenas o reconhecimento global de cada palavra mas sabem ler o texto em diálogo e de forma muito expressiva. Escrevi, no quadro, a palavra: “menina”. E pedi:

– Vamos descobrir palavras começadas por “me”!

E foram surgindo palavras: menino, melão, mexilhão, mecânico, mexeu. Fui escrevendo as palavras no quadro conforme eles iam dizendo. Depois surgiu a palavra medo que criou desacordos entre as crianças. Uns diziam que começava da mesma maneira outros diziam que não. Eu ainda não tinha escrito a palavra e, no meio da discórdia e para tentar resolver o problema, pediram-me para escrever a palavra no quadro. Escrevi. A discórdia continuou. Uma menina levantou-se e foi apontar a sílaba “me” que se repetia em todas as palavras. Depois disso só duas crianças continuaram a dizer que era diferente. Perguntei-lhes por que é que eles diziam que não era igual e um deles respondeu-me que numa se dizia [mĩ] e noutra se dizia [me] Respondi-lhe:

– Tu tens razão, mas olha como se escreve. – Aponte para o início das palavras. O que é que achas?

– É igual.

– Pois, é igual, mas tu tens razão, não se diz da mesma maneira. Escreve-se da mesma maneira mas o som é diferente. Vamos dizer: melão – mesa – menina – medo.

Na palavra melão a primeira sílaba lê-se [mĩ], na palavra mesa a primeira sílaba lê-se [me]: [mĩ], [me], escreve-se da mesma maneira mas o som é diferente. Não avançamos mais na discussão, espero que estes diálogos lhes active a reflexão sobre o nosso sistema de escrita.

Eles estão cada vez mais hábeis no desenho das letras e sentiram prazer em escrever a frase completa. Iniciei-os na escrita do seu próprio nome em letra manuscrita.

O Daniel esteve integrado nas actividades da turma.

PLANO DE AULA

19.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dramatização da história; 2. Diálogo acerca da história do Capuchinho e apresentação das frases; 3. “Eu vi o lobo” e “Eu vi a menina” (anexo p. 318 e 319); 4. Divisão, em sílabas, da palavra “menina”, 5. batendo palmas, uma palma para cada sílaba; 6. Apresentação da palavra com as sílabas separadas; 7. Jogos de reconhecimento de cada uma das sílabas que constituem a palavra; 8. Estabelecimento da relação de correspondência entre a sequência temporal das sílabas da palavra e a sequência espacial; 9. Treino de escrita das frases já aprendidas; 10. Canção: “Era uma vez uma menina”;
das 13:30 às 14:30	

A história foi dramatizada por outros protagonistas mas antes falámos sobre a nossa capacidade de aceitação e respeito pela forma como os outros interpretam o seu papel. A discussão foi menos polémica mas não foi consensual.

Ao iniciar a concretização do ponto 2 da planificação, lembrei o exercício do dia anterior. Lembrei as palavras: menino, melão, mexilhão, mecânico, mexeu. Escrevi todas as palavras em coluna, a primeira sílaba de cada palavra a vermelho, a outra parte a preto e disse:

– Este é o primeiro bocadinho de cada palavra, é a primeira sílaba. E rodeei a primeira sílaba de cada palavra. Vamos pensar na palavra “menina”. Quantos bocadinhos terá esta palavra? Vamos dizer um bocadinho de cada vez.

Dissemos a palavra sílaba a sílaba e fui acompanhando com o batimento de uma palma para cada sílaba. Depois pedi que todos dissessem a palavra acompanhando cada sílaba com um batimento de palmas. Assim fizeram e todos perceberam que a palavra tinha três sílabas. Afixei no quadro três cartolinas, cada uma com a sua sílaba, de modo a formar a palavra *menina* e, à medida que ia afixando cada sílaba no quadro iam lendo. Depois distribui, a cada criança, material igual ao que afixei no quadro, mas de tamanho menor, e pedi-lhes que organizassem de modo a formar a palavra *menina*. Todos resolveram facilmente à excepção de quatro meninos e uma menina. Pedi que se ajudassem uns aos outros e assim foram conseguindo. Pedi que desfizessem a palavra e a voltassem a organizar até saberem fazer sem olhar para o quadro.

Depois fui pedindo que levantassem a sílaba “me”. Todos pegaram na cartolina que tinha a sílaba “me” e puseram-na no ar; alguns faziam-no com ajuda. Fizemos o mesmo exercício para as outras sílabas, várias vezes, enquanto eu ia nomeando as sílabas aleatoriamente. Todos gostaram de fazer este exercício, mas foi nítido que havia cinco crianças que tinham muitas dificuldades na identificação das sílabas, para além do Daniel que continua a levantar qualquer cartolina e a rir-se. Enquanto dezoito crianças perceberam que a dicção da palavra seguia uma sequência e que essa mesma sequência se mantinha na escrita e por isso tinham maior facilidade na identificação das sílabas, os outros cinco não conseguiam ainda fazer essa relação e então tinham maior dificuldade. Senti que as maiores dificuldades se verificarão a partir de agora. Estes exercícios devem ser intensificados com as cinco crianças que apresentam maiores dificuldades, mas com o Daniel ainda tenho que insistir no desenvolvimento da sua consciência lexical. Tenho que trabalhar para que ele consiga fazer o reconhecimento e ordenação de palavra dentro da frase. Neste momento, quero perceber que há uma correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, que as frases são unidades com sentido, que, na escrita, as palavras se separam por espaços e que reconheça globalmente a palavra *lobo* e a palavra *menina*. As outras cinco crianças já fizeram estas

aquisições, embora ainda não estejam definitivamente consolidadas; digo isto porque, na frase que foi trabalhada na turma, eles reconhecem sem dificuldade a palavra *lobo* e a palavra *menina* mas revelam dificuldade no reconhecimento das palavras *A viu o*. Isto sugere que, para eles, a relação entre a oralidade e a escrita ainda não é perfeitamente visível. Por isso, não poderei abandonar, por enquanto os exercícios que levem ao desenvolvimento da consciência lexical.

Daniel - Durante todo o dia o Daniel esteve integrado nas actividades da turma, embora não consiga finalizar com sucesso as actividades que os colegas realizam. A colega do lado ajuda-o e, com ajuda, ele vai conseguindo fazer o que lhe é pedido.

Embora tivesse preparado uma actividade diferente para ele, como ele esteve sempre ocupado, não chegou a realizar essa actividade.

22/09/2010 – Dia mundial sem carros - Cada criança desenhou o seu automóvel, numa cartolina A4. Depois colaram a palavra *carro* escrita em letra de imprensa. Treinaram a escrita da palavra *carro*, em letra manuscrita, na sebenta, copiando pelo quadro. Depois escreveram a mesma palavra em cima do carro que tinham desenhado e recortado. Fizeram furos com o furador. Colocaram um fio e penduraram ao pescoço. No verso deste trabalho, cada um escreveu o seu nome em letra manuscrita.

Sáímos para as instalações da GNR onde foram aprender regras de trânsito e fazer corridas de bicicleta usando as regras de trânsito.

Pelo caminho fomos fazendo a exploração do material escrito que íamos encontrando. O material que mais lhes chamava a atenção e no qual revelavam maior facilidade de decifração era a publicidade a bebidas que se encontrava nas montras e portas dos cafés.

Havia uma pequena frase publicitária que apareceu na porta de dois cafés. Nessa publicidade alguns conheciam a palavra *não* mas, como não conheciam mais nada, pediram-me para ler. Então eu li “ Não sejas ovelha, bebe groselha!” Foi a gargalhada geral. Acharam imensa graça à frase e algumas crianças começaram a dizê-la como se estivessem a dizer uma palavra de ordem, numa manifestação. Imediatamente outros se juntaram e foi em plena manifestação a favor do consumo de groselha que chegámos às instalações da GNR. É evidente que o entusiasmo deles nada tinha a ver com a groselha mas com a graça que acharam à frase e com o facto de ela rimar.

Gostaram de tudo o que aprenderam na GNR mas, quando chegámos à escola, pediram-me para escrever a frase no quadro. Pareceu-me que todas as crianças conseguiam identificar as palavras seguindo com o dedo de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Apresentei o cartaz onde se podia ler: “Dia Mundial sem carros”. Perguntei-lhes quais eram as palavras que reconheciam. Todos reconheciam a palavra *carros* mas liam *carro*.

Pedi-lhes que comparassem com a palavra que tinham no seu carro. Descobriram que, na palavra deles, faltava uma letra. Apontei as duas primeiras palavras e li. Não me deixaram acabar de ler, já sabiam que no cartaz dizia: Dia Mundial sem carros” e houve quem dissesse que a última palavra tinha mais letras porque eram muitos carros e ali era só um.

PLANO DE AULA

23.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Leitura de uma versão diferente da história do Capuchinho Vermelho2. Diálogo acerca desta diferente versão da história;3. Divisão da palavra “lobo” em sílabas com batimento de palmas;4. Apresentação da palavra dividida em sílabas;5. Jogos de reconhecimento de cada uma das sílabas que constituem a a palavra;6. Estabelecimento da relação de correspondência entre a sequência temporal das sílabas da palavra e a sequência espacial da sua escrita;7. Construção de novas palavras a partir das sílabas já conhecidas;
das 13:30 às 14:30	<ol style="list-style-type: none">8. Escrita de palavras novas;9. Convívio com os livros; A regra é não fazer barulho. Cada um pode escolher o livro que quer, ver o que quer e como quer;10. Canção: “Era uma vez uma menina.”

Descrição/Reflexão - Começámos a aula pela leitura de uma versão da história do Capuchinho Vermelho diferente da que já tinha sido lida. Nesta versão o lobo não come a avó nem a menina porque estas se escondem dentro do armário. Depois desenvolvemos um diálogo acerca da história lida. Começámos pelos sentimentos para percebermos se as crianças aderem melhor a esta versão da história. Todos, sem excepção, preferem a outra versão à qual chamam a “história a sério”, mas ninguém sabe explicar muito bem porquê. Dizem apenas que esta não tem graça, que esta deve ser para bebés, para eles não terem medo. Aliás, esta ideia foi aceite por muitas crianças. Assumem assim, implicitamente, que enfrentar o medo é um sinal de maturidade. A preocupação em tornar a história menos violenta retirou-lhe todo o potencial de magia. Aliás, na versão de que eles mais gostam, a única personagem que morre é o lobo, pois na história diz que o lobo comeu a avó e a menina, mas não diz que as matou e, de facto, elas saem vivas de dentro da barriga do lobo. A ida até à barriga do lobo é apenas um complemento da viagem que a menina encetou em casa da mãe e

de todo o rol de experiências novas que ela foi acumulando ao longo de toda a história. Fiz-lhes ver, que se as histórias têm diferentes versões, então não há maneira de, numa dramatização, fazermos a interpretação de acordo com a história; o melhor é fazermos a interpretação de acordo com aquilo que sentimos e pensamos. Perguntei se eles achavam que sentimos e pensamos todos da mesma maneira. Disseram que não. Então alertei para o facto de não devermos avaliar os outros, nem aquilo que eles dizem nem aquilo que eles fazem como certo ou errado mas apenas como outro modo de ver, de pensar e de sentir. Este discurso valeu de pouco, para além de me possibilitar exprimir um pensamento e um sentimento. Acho que teve o mesmo valor que teria um trabalho de desenvolvimento da consciência fonémica com o Daniel, nesta fase do seu desenvolvimento, quando ele nem sequer se apercebe da existência das sílabas. Significa isto que o discurso não produziu efeitos, porque as crianças não têm desenvolvimento para o poder compreender. É bem certo que a prática pedagógica apresenta contingências que não dominamos. Contudo, há coisas que guardamos na memória sem as compreendermos e, mais tarde, de repente, tornam-se conscientes, como num relâmpago, numa altura em que somos capazes de as compreender.

Passamos ao ponto três do plano de aula. Seguiu-se a mesma sequência de actividades que se seguiu no dia anterior para a palavra, *menina*. O facto de a palavra ter apenas duas sílabas não facilitou a tarefa. As cinco crianças que já revelaram dificuldades na identificação das sílabas da palavra *menina* continuam com as mesmas dificuldades. De resto, esta actividade revelou-se menos apelativa do que a que se desenvolveu relativamente à palavra *menina*. Trata-se de uma repetição do mesmo processo. Talvez por não ser novidade é menos motivante mas parece-me que o número de sílabas também contribui para essa falta de motivação. Quando pedi que pusessem, em cima da mesa, onde já estavam as sílabas da palavra *lobo*, as sílabas da palavra *menina* e fui pedindo para levantarem cada uma das cinco sílabas que tinham em cima da mesa, mostraram-se mais entusiasmados. A facilidade em excesso parece ser desmobilizadora do investimento das crianças. O desafio deve ser, então, manter o grau de dificuldade sempre um pouco mais difícil do que o muito fácil mas não tão difícil que eles não consigam resolver. Ora, como o grau de dificuldade varia de acordo com as competências das crianças, começa a ser difícil gerir a diversidade que se apresenta em sala de aula. As cinco crianças que agora revelam dificuldades têm que ter já um tratamento específico. Para isso, preciso de identificar, exactamente, quais são as suas dificuldades. Em cinco crianças diferentes, as dificuldades podem ser de natureza diferente. Para começar, senti necessidade de trabalhar com este grupo à parte e, então decidi não cumprir o ponto sete do plano de aulas, por um lado, porque quanto mais rapidamente compreender o motivo da dificuldade, mais depressa posso actuar. Por outro lado, porque a introdução de uma nova actividade que contém um maior grau de dificuldade contribui para aumentar a diversidade da turma. Isto não significa que os alunos com menos dificuldades devem “esperar” pelos outros mas apenas que a gestão do tempo

obriga a fazer escolhas. Distribui uma folha em branco a cada criança para que pudessem fazer um desenho acerca da história que ouviram ler ou acerca da outra versão da história, como gostassem mais. Reuni, em grupo, perto do quadro, as cinco crianças e trabalhei apenas com aquele grupo. Só trabalhando assim, em pequeno grupo, consegui perceber que ainda não têm consciência silábica. Também, é verdade que foram precisamente estas crianças que revelaram mais dificuldades na identificação das palavras. Compreendi que, só agora, eles estão a relacionar a linguagem oral com a linguagem escrita. Há duas destas crianças que, nitidamente, revelam dificuldades de dicção. Dizem “obo” em vez de “lobo” e dizem “ua” em vez de “lua”. Também me parece que têm dificuldades de memorização. Tanto a consciência fonológica, como a dicção ou a memória são competências que se desenvolvem com o treino. Por isso, estas dificuldades levam-me a insistir no treino da consciência fonológica, começando pelo treino da consciência silábica, a procurar ajuda na família para treinar a dicção e a manter estas crianças inseridas nas actividades da turma para que se sintam integradas e para usufruírem de uma maior variedade de actividades. Contudo, na planificação das actividades da turma, deverei ter em conta que estas dificuldades existem e que é preciso colmatá-las.

Comecei por modificar a forma como as crianças se distribuem na sala. Os lugares que ocupavam tinham sido escolhidos por eles, no primeiro dia de aulas e assim foi mantido naturalmente durante os outros dias. Pedi a algumas crianças que trocassem de lugar para poder passar estas crianças para as mesas que estão mais à frente, tendo a preocupação de arranjar um tutor para cada uma destas crianças. Assim, ao lado de cada criança que revelou dificuldades deverá sentar-se uma criança das que me parece que têm maior facilidade, para poder ajudar o colega.

A construção de novas palavras a partir das sílabas já aprendidas não foi feita mas passaremos esta actividade para o dia seguinte.

Daniel - Enquanto as crianças da turma realizavam as actividades planificadas em 5, 6 e 7, o Daniel realizou outra actividade. Dei-lhe duas caixinhas, uma com a palavra “menina” e outra com a palavra “lobo”. Entreguei-lhe vinte cartões. Em dez desses cartões estava escrita a palavra *menina* e nos outros dez estava escrita a palavra “lobo”. Ele não soube identificar cada uma das palavras mas pedi-lhe que metesse a palavra *menina* dentro da caixa onde estava escrita a palavra *menina* e a palavra *lobo* na caixa onde estava escrita a palavra *lobo*. Ele realizou esta actividade muito bem e sem qualquer dificuldade. Depois esteve a desenhar. Ele adora desenhar e depois conta a história do que desenhou. Parece-me que a estratégia a usar com ele deve passar por lhe pedir sucesso numa actividade e prometer-lhe a possibilidade de desenhar.

PLANO DE AULA

24.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Leitura da história dos Três Porquinhos;2. Exploração oral da história;3. Divisão silábica dos nomes de cada criança, com batimento de palmas e contagem das sílabas;4. Construção de novas palavras a partir das sílabas já conhecidas;5. Divisão silábica das palavras novas, com batimento de palmas;6. Treino de escrita das palavras construídas;7. Resolução de uma ficha que implica relacionar palavras com desenhos: Liga correctamente, copia as palavras e pinta os desenhos (anexo p. 320)
das 13:30 às 14:30	<ol style="list-style-type: none">8. Espaço de convívio com os livros.

Descrição/Reflexão - A apresentação desta história foi interessante na medida em que as crianças revelaram que o seu interesse pelo material escrito e pelo modo de funcionamento do código escrito tem evoluído consideravelmente. Quando lhes mostrei a capa da história, imediatamente todos, sem excepção, identificaram a história. Depois, sem que eu tivesse pedido, começaram a investir na leitura do título e, como eram apenas três palavras, parecia que eles sabiam ler o título pois, quando escrevi o título no quadro, eles apontavam e liam cada palavra. Quando lhes perguntei por que é que diziam que a última palavra era a palavra “porquinhos”, alguns disseram que era a última palavra mas outros disseram que era a palavra mais comprida e um decidiu mesmo fazer a divisão silábica da palavra, batendo palmas como tinham feito para a palavra “menina” e para a palavra “lobo”. Então, escrevi no quadro, a palavra mas dividida em sílabas: por-qui-nhos. Depois escrevi a palavra menina dividida em sílabas: “me-ni-na”. Antes que eu fizesse qualquer observação uma das crianças disse:

– A palavra “menina” é mais fácil porque tem menos letras.

Os outros concordaram. Alguns devem ter percebido que o número de letras de cada sílaba é variável. É mais um dado que eles poderão ter em conta ao construir hipóteses sobre o sistema de escrita. Continuámos a falar sobre o que eles sabiam da história, perguntaram-me como é que a história começava. Disse-lhes que eles conheciam a história e que, portanto, sabiam como a história começava, mas eles não estavam a referir-se à situação descrita no princípio da história mas à primeira frase da história e à forma como estava escrita. Foi um grupo de quatro crianças que se mostrou interessado em conhecer a primeira frase da história e, quando escrevi no quadro: “Era

uma vez três porquinhos ... “, eles foram à sua capa de material, puxaram pela letra da canção: “Era uma vez uma menina, começaram a comparar e um deles disse:

– É igual! Aqui diz: “Era uma vez uma menina” – disse ele, apontando para a letra da canção. E aqui – disse, apontando para o quadro: – “Era uma vez três porquinhos”.

Era nítido que eles tinham identificado as palavras: “Era uma vez”. Pedi a todas as crianças que tirassem a letra da canção para que todos pudessem comparar. Uma menina disse que quase todas as histórias começam desta maneira. Decidimos, então, ir à biblioteca da escola para tentar ver como é que começam as histórias. Esta turma não está a funcionar no edifício da escola mas numa Instituição de Solidariedade Social que fica a uns trezentos metros da escola. Fizemos uma visita guiada à escola: recreio, casas de banho, cantina, uma sala de aulas e, por fim, entrámos na biblioteca da escola. Conduzi-os ao cantinho onde já tinha exposto todos os livros com contos de fadas que havia na escola. Disse-lhes que podiam ver os livros à vontade mas que não podiam fazer barulho e convenci-os que dentro da biblioteca só se pode falar baixinho. O entusiasmo e a alegria com que mexeram nos livros foi visível. Mostravam uns aos outros e mostravam-me a mim quando viam as palavras: “Era uma vez ...”. Folheavam, viam, mostravam uns aos outros o que viam, comentavam. Uma menina descobriu a história do Capuchinho Vermelho. Mais de dez crianças se puseram à volta do livro. A história que temos andado a trabalhar em sala de aula foi, de facto, a que lhes despertou maior interesse. As histórias estão escritas nos livros mas onde elas vivem, de facto, é dentro de nós. Elas vivem dentro de nós, preenchem-nos o imaginário tal como nós vivemos dentro delas, dentro do mundo imaginário que elas criam e que nos deixam habitar. As histórias que são trabalhadas em sala de aula despertam para uma maior convivência com o mundo da história, fazem-nos sonhar e viver dentro da história e criam uma relação mágica com o imaginário da criança. Chegou a hora do recreio e eles foram experimentar o recreio da escola grande com meninos grandes e brincadeiras barulhentas e agitadas. Foi uma experiência nova para a maioria. Os que tinham frequentado a pré-primária nesta escola foram visitar a sala e a Educadora e foram mostrar tudo aos seus novos amigos. Acabou o recreio e voltámos à biblioteca. Disse-lhes que tínhamos que ir para a nossa escola mas que, cada um podia levar um livro da biblioteca. Cada um escolheu um livro e fomos para a escola. Ainda não tinha sequer lido a história dos Três Porquinhos e já estávamos quase na hora do almoço. O tempo passou velozmente. Talvez eles não tenham aprendido muito, mas a experiência de ir à Biblioteca valeu pelo potencial de adesão das crianças aos livros e à leitura.

Pus à consideração da turma se queriam que eu lesse a história ou se a lia no próximo dia. Todos quiseram ouvir ler a história. Quase todos gostam muito da história dos três porquinhos. “Histórias

como *Os Três Porquinhos* são preferidas pelas crianças a todos os outros contos realistas, especialmente se são apresentadas com sentimento pelo narrador da história. As crianças deliciam-se com a irritação e o resfolgar do lobo frente à porta de casa do porquinho.” (Bettelheim, 2002:56).

Durante a exploração oral da história, mais uma vez constatei que o lobo seria a personagem que eles escolheriam se quiséssemos dramatizar a história. O lobo é mau, acaba sempre derrotado, mas continua a ser a personagem cujo papel eles gostam de desempenhar. Finalmente disse-lhes:

– Pensem bem na história. Cada um de vocês gostava de ser parecido com uma personagem da história, gostava de ser como o lobo ou como um dos três porquinhos. Agora não vos estou a perguntar qual era o papel que vocês gostariam de desempenhar se dramatizássemos a história. O que vos estou a perguntar é qual é a personagem com a qual vocês estão mais de acordo. Qual é a personagem que tem razão, nesta história? Não há dúvida de que todos se identificam com o porquinho mais velho.

Decidi continuar a aula de acordo com a sequência apresentada na planificação. Esta decisão levou a que todo o dia fosse ocupado com actividades de Língua Portuguesa. Embora todos os outros conhecimentos sejam importantes, quanto mais rapidamente eles se tornarem competentes nas actividades de leitura e escrita mais depressa serão autónomos para construir as suas aprendizagens, donde podemos ver as aprendizagens na área da leitura e escrita como um investimento em futuras aprendizagens e na sua própria autonomia.

Então, da parte da tarde começámos por fazer a divisão silábica de cada um dos nomes das crianças. Fomos seguindo a ordem alfabética para verificarmos que há palavras que começam pelo mesmo som. As crianças adoraram esta actividade. Identificaram sons semelhantes dentro de sílabas diferentes: Francisco e Filipe. Identificaram também palavras que se escrevem com a mesma letra mas que têm sons diferentes: Ana e Afonso. O Francisco não se conformava com a ideia de que o seu nome só tinha três sílabas porque era um nome muito grande e muito difícil de escrever e o do Filipe também tinha três sílabas e era muito mais pequenino. Enfim, lá tivemos que estar a ver que as sílabas não são todas do mesmo tamanho, isto é, não têm todas o mesmo número de letras e que tudo o que se diz de uma só vez é uma sílaba. Isto significa que esta actividade, que foi planificada para responder às necessidades das crianças com mais dificuldades, nos levou a fazer uma investida na área da consciência fonémica. Assim se reforça a ideia de que quanto maior é a diversidade de actividades propostas maior é o leque dentro do qual a criança poderá escolher as informações que respondem às questões que internamente a criança vai colocando.

Partimos, então, para a construção de palavras novas a partir de sílabas já conhecidas. Escrevi, no quadro a palavra “menina” e a palavra “lobo”. Fizemos a divisão silábica destas palavras e escrevi as respectivas sílabas: me – ni – na, lo – bo.

Destaquei a palavra “lobo” para lhes mostrar que a mesma letra, nesta palavra, corresponde a dois sons diferentes: [o] e [u]. Expliquei que quando a letra “o” aparece no fim de uma palavra e está acompanhada de uma consoante se pronuncia [u]. Claro que não sabiam o que era uma consoante. Disse-lhes quais são as vogais e quais são as consoantes. À maior parte das crianças esta informação não adiantou quase nada, mas para outras esta informação foi importante para aumentar a sua percepção e compreensão sobre o sistema de escrita.

Juntando as sílabas conhecidas e outras que foram descobrindo, foram construindo novas palavras: menino (esta palavra não descobriram mas pediram-me para escrever), nabo, bolo, bola, lua, menino.

Resolveram com a maior facilidade a ficha que apresentei e gostaram de estar a pintar os desenhos.

Parece-me que muitas crianças estão capazes de compreenderem os quadros silábicos e que isso poderá ser uma mais-valia para a sua aprendizagem.

PLANO DE AULA

25.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo;2. Leitura da história do Capuchinho Vermelho;3. Vamos Falar sobre a avó do Capuchinho Vermelho;4. Vamos ler palavras soltas;5. Vamos escrever, na sebenta, cada palavra que conseguimos ler;6. Resolução de uma ficha: “Lê, pinta, recorta, cola e escreve” (anexo p.321).
das 13:30 às 14:30	<ol style="list-style-type: none">7. Espaço de convívio com os livros no salão polivalente.

Descrição/Reflexão - Começamos o dia com a troca dos livros que as crianças tinham levado para casa. Alguns pais vieram, logo de manhã, dizer-me que não valia a pena mandar livros para casa porque tinham muitos livros em casa e não lhes ligavam nada. Lá os fui convencendo e insistindo no meu ponto de vista e eles acabaram por concordar, ou seja, ganhei o diálogo mas não sei se os convenci. As crianças escolheram o livro que queriam levar e reparei que todos tinham andado com o livro às voltas porque quando os trocaram sabiam mostrar o que mais os tinha entusiasmado. Por

agora, o que quero é que eles vejam o livro com o mesmo afecto com que vêm um brinquedo. Quero apenas que o livro se transforme num objecto de amor.

A conversa acerca da avó do Capuchinho Vermelho resvalou para o tema: “se fosse a minha avó”. Grande parte destas crianças ficam entregues à avó quando vão para casa. Nas conversas nota-se que mantêm uma relação muito forte com a avó:

“ – Se fosse a minha avó conhecia logo a minha voz. A minha avó adora-me!”

“ – A minha avó também me adora, eu prefiro a minha avó a toda a gente do mundo.”

“ – A minha avó dá-me tudo o que eu quero e é ela que me ajuda a fazer os trabalhos de casa”.

Os alunos mais seguros da sua relação afectiva com a família são aqueles que revelam maior facilidade na aprendizagem. Parece existir uma correlação entre a afectividade e a aprendizagem. O que é que nos move? Serão os nossos interesses de natureza afectiva? Pareceu-me que ficaram criadas as condições afectivas para eles aprenderem a frase que pretendo apresentar na aula seguinte: “A menina vai a casa da avó”.

Passámos ao treino da escrita de palavras e à resolução da ficha que se apresenta em anexo. Havia crianças que tinham muita dificuldade na grafia das palavras mas, dia após dia, vão compreendendo o desenho das letras, vão conseguindo dominar a motricidade fina e vão conseguindo desenhar as letras com maior perfeição. Estão mais à vontade do que nos primeiros dias, porque sabem que podem enganar-se e podem fazer mal porque o objectivo é aprender, não é fazer bem. Eles adoram qualquer actividade que exija a manipulação de materiais. Como para resolver a ficha tiveram que recortar e colar, adoraram esta actividade. Nenhuma criança teve dificuldade em resolver a ficha, à excepção do Daniel que a fez com ajuda.

PLANO DE AULA

26.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Leitura da história: “A menina do Capuchinho Vermelho”. Nota: esta leitura só será feita se as crianças quiserem ouvir;2. Já foi lida a mesma história, nesta turma, diversas vezes e só continuamos a fazê-lo porque achamos que as crianças dizem que a querem ouvir e achámos que, se a querem ouvir, é porque precisam de a ouvir;3. Vamos ler: escrita, no quadro, de frases onde entram palavras já conhecidas e palavras ainda não conhecidas.4. Apela-se à descoberta da leitura através do contexto e do reconhecimento de algumas sílabas;5. Agora vamos escrever: Inventar e escrever frases no quadro6. que as crianças copiam para o caderno;7. Apresentação da frase: “A menina vai a casa da avó”8. (anexo p.322);9. Vamos aprender a escrever a palavra “avó”. (Segue-se a mesma sequência de actividades que já foi utilizada para as outras palavras já aprendidas (anexo p.323)

Descrição/Reflexão - A primeira parte da aula (leitura da história) foi um momento de calma capaz de criar um ambiente propício ao trabalho. Eles gostam sempre de ouvir ler e a leitura feita logo de manhã abre o mundo que fica bem longe das arrelias com os pais para comer depressa, das correrias para chegar a tempo à escola, dos esquecimentos de material. Enfim, abre um mundo onde, mesmo com medo de ser comido pelo lobo, é permitido o gozo pela antecipação do final feliz.

Quando começam a ler estas crianças manifestam um grande prazer:

– Professora, já sabemos ler tantas coisas!

– Eu já sei ler coisas que nunca aprendi.

As frases que estiveram a ler foram:

“ Eu vi um bolo. – Eu vi a menina. – O bolo é da menina. – O bolo é do menino. – A bola é da menina. – A bola é do menino. – A menina dá um bolo ao lobo. – O lobo viu a lua. – O lobo disse: -Auuuuuuuuuuuuuuuuuuuu!” – A menina disse: – Olá menino! – O menino disse: – Olá menina! – O menino dá a bola à menina. – A menina disse: – Obrigada!”.

A escrita da palavra “avó” foi relativamente fácil. Eles desenharam a avó numa folha de papel A4 e depois escolhemos um dos desenhos para afixar na parede por baixo da respectiva palavra e da frase apresentada. Uma das crianças perguntou como se dividia a palavra “avó”. Fizemos a divisão silábica e registei no quadro a palavra dividida em sílabas: “a – vó”. Acharam estranho a primeira sílaba por ter apenas uma letra:

– Professora, na primeira parece que falta alguma coisa, parece que é muito pequenina!

Mostrei-lhes a primeira sílaba da palavra “Francisco” “Fran ” e disse-lhes:

– Reparem, a primeira sílaba da palavra “Francisco” tem quatro letras e é uma sílaba; a primeira sílaba da palavra avó só tem uma letra mas também é uma sílaba.

– Pois é, como é que é isso?

– Então, uma sílaba é o bocadinho que se diz de uma só vez: “Fran” de Francisco, “a” de avó.

Ao dizer as sílabas bati palmas para eles terem a percepção de que “aquele bocadinho” se diz de uma só vez. Depois mostrei-lhes a frase: “A menina vai a casa da avó” e fiz-lhes ver que, na frase, as palavras sublinhadas são palavras formadas por apenas uma letra e por apenas uma sílaba. Aí foi a confusão absoluta. Quando trabalhámos a frase anterior: “A menina viu o lobo”, pedi-lhes diversas vezes para porem no ar as palavras: “A – o – viu”. Contudo, parece que foi agora, de repente, que alguns meninos começaram a perceber que se tratava de palavras. De facto, nunca os mandei contar as palavras, como faço, muitas vezes, com as sílabas, mas acho que isso ajudaria a ter uma consciência mais clara acerca das palavras que constituem as frases:

– Ó Professora, mas aquelas coisinhas pequeninas não podem ser palavras!

– Claro que são palavras! Vou-te dizer a frase sem aquelas palavras para tu veres como fica: “Menina vai casa avó”. Se eu falasse assim achas que eu falava bem?

– Não!

– Pois não, todas as palavras são precisas na frase. Se não dissermos as palavras pequeninas as frases não têm sentido.

– Ó Professora, então nós sabemos mais palavras do que aquelas que temos no envelope, porque também sabemos estas.

– Pois sabemos.

Por qualquer razão não mencionei, ainda, que lhes dei um envelope com pequenos cartões onde estão escritas as palavras que são substantivos, uma em cada cartão, sendo estes cartões todos da mesma cor e dei-lhes outros cartões, de outra cor, com os desenhos que correspondem às palavras. Eles “brincam” com estes cartões fazendo corresponder cada palavra ao respectivo desenho. As palavras que eles têm, neste momento são: menina, menino, lobo, lua, bola, bolo e avó.

– Então, por que é que não pomos estas palavras, também, no envelope?

– Podemos pôr, mas ainda não vos dei estas palavras porque não podemos fazer um desenho que corresponda ao significado destas palavras. Eu não posso desenhar o “A” não posso desenhar o “Viu”.

– Então, estas palavras não são palavras como as outras.

– Pois não, as outras, consegues desenhá-las porque as outras palavras, para além de serem palavras, são nomes das coisas. Eu digo “janela”, esta palavra é o nome da janela. Posso desenhar a janela. Digo “porta”, posso desenhar a porta porque a palavra “porta” é um nome, é o nome da porta. Digo “Afonso” e posso desenhar o Afonso, porque a palavra “Afonso” é o nome deste menino. Mas se eu digo “viu” ou “vai” ou “a” não posso desenhar estas palavras porque elas não são nomes.

– Então se estas palavras não são nomes, para que é que servem?

– Servem para nós compreendermos o que nos dizem. Se eu chegar ao pé de ti e te disser: “batata, porta, televisão” tu sabes o que eu quero dizer?

– Não.

– Ah! Eu queria dizer que ontem comi batata, sentada à porta de casa, a ver televisão. Não tinhas percebido porque eu não usei as palavras todas, só usei os nomes das coisas.

De qualquer forma, amanhã vou trazer todas as outras palavras que vocês já conhecem porque só com as outras palavras é que podemos formar frases. Não sei se já repararam que o único trabalho que vocês têm feito com as palavras é a correspondência entre as palavras e o respectivo desenho. Então, se tivermos as outras palavras, conseguiremos fazer trabalhos diferentes porque podemos formar frases. Ficaram entusiasmados com a ideia. O facto de poderem levar o material da escola para casa para mostrarem aos pais as aquisições que vão fazendo, no caso desta turma, tem funcionado como um importante factor de motivação.

Um dos aspectos importantes a realçar do diálogo que expusemos é que, de facto, os alunos são capazes de teorizar sobre o sistema de escrita, detectam problemas, levantam hipóteses e tentam resolver as situações de conflito cognitivo que lhes vão surgindo. Optei por não falar de verbos nem de determinantes, nem de conectores, porque achei precoce. Mas será mesmo precoce ou será apenas um preconceito da minha parte? De qualquer forma, neste momento é, de facto, um preconceito, porque não me baseio em nenhum dado para justificar a minha opção. Este diálogo evidencia também uma já avançada consciência linguística e coloca-me perante a necessidade de começar com actividades para desenvolver a consciência fonémica. Contudo, relativamente aos alunos que apresentam maiores dificuldades, uma vez que já posso trabalhar com uma nova frase, vou continuar a desenvolver a sua consciência lexical. Parece-me, contudo, que devo misturar as várias actividades e esperar que cada um vá retirando das diversas actividades aquilo que puder retirar.

Como aprenderam a escrever tão facilmente, apresentei a palavra: “avô”. Adoraram escrever a palavra avô e lá disseram que o avô usava chapéu, referindo-se ao assento circunflexo. Depois quiseram desenhar o avô. Escrevi no quadro:

“É o avô e a avó.”

É verdade que há nesta turma um grupo de crianças que sente ainda algumas dificuldades, mas há também um grupo de crianças para quem a leitura é evidente. Todos beneficiam com a interacção que estas actividades provocam, tanto os que têm mais facilidade como os que têm mais dificuldade. Devemos, contudo, ser cuidadosos para que as crianças que têm mais dificuldades não pensem que são menos dotados do que os outros. Na realidade, não é isso que se passa. Eles conseguirão ser tão bem sucedidos como os outros se ultrapassarem esta dificuldade de acesso à leitura e à escrita. O que eles devem assumir é que a solução do problema passa pelo trabalho e pela persistência. Por isso, devemos dizer que eles ainda não conseguiram mas que conseguirão com toda a certeza e devemos dar realce a todos os sucessos alcançados. O grupo de crianças com dificuldades esteve comigo a trabalhar com as duas frases já apresentadas. Desta vez pedi-lhes para contar o número de palavras da frase. Todos conseguem contar excepto o Daniel. Pedi-lhes que organizassem as frases, uma de cada vez. Depois, fui à primeira frase e, à frente deles, retirei uma palavra, deixando todas as outras palavras no seu lugar. Pedi-lhes que lessem a frase. Duas crianças leram a frase, mas as outras não conseguiram ler sozinhas. Estas duas crianças estão a fazer francos progressos. Com as outras temos que insistir mais.

Daniel - O Daniel pediu-me que lhe desse a história do Capuchinho Vermelho que estava em cima da minha secretária, para ele ler. Perguntei se ele sabia ler. Disse-me que sim. Perguntei se ele queria ler a história para mim. Ele perguntou-me se podia ler para os meninos todos. Pus a questão à turma e toda a gente se mostrou disposta a ouvir a história que o Daniel queria ler. Ele começou a “ler”. Olhou para as imagens e começou a história. Verifiquei que ele não sabe fazer o reconto integral da história mas há partes que ele sabe muito bem. Parece-me que ele memoriza o que, para ele, é mais significativo. Demorou-se na descrição da casa da mãe do Capuchinho, no diálogo do encontro com o lobo e no encontro com a avó que ele não percebeu que era o lobo disfarçado de avó. Ele contou a história sempre a apontar para as imagens. Perguntei-lhe onde é que as palavras estavam escritas e ele apontou para as imagens. Apontei para as palavras escritas e perguntei:

– Então não vês que as palavras estão aqui?

– Ai pois é, as palavras estão aqui! – disse ele apontando para as palavras.

Não sei se ele não sabe distinguir a parte icónica da parte escrita ou se deu uma resposta sem pensar no que estava a dizer.

PLANO DE AULA

29.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Troca de livros;2. Distribuição de material para trabalhar a frase;3. “A menina vai a casa da avó”;4. Construção, desconstrução e reconstrução da frase até saber fazer sem olhar para a frase que está exposta;5. Colagem das cartolinas com as palavras da frase e6. ilustração da mesma;7. Escrita da palavra: “casa” (anexo p. 324);8. Desenho da casa da avó do Capuchinho numa folha de tamanho A4;9. Escolha de um dos desenhos da casa da avó para afixar na parede por cima da respectiva palavra;10. Escrita, na sebenta, da frase completa;
das 13:30 às 14:30	<ol style="list-style-type: none">11. Diálogo sobre “Gostos e preferências”: cor, frutas, doces, bebidas, música, roupas e brincadeiras;12. Resolução de fichas do livro relativas ao tema;13. Descoberta de palavras que podemos ler no livro14. de Estudo do Meio.

Descrição/Reflexão - As aulas decorreram como estava planificado. A actividade que podemos referir por ser diferente de tudo o que já se fez nesta turma é a procura de palavras conhecidas no livro de Estudo do Meio. Conseguiram descobrir imensas palavras e quiseram que eu lhes lesse outras. Com esta actividade pretende-se que as investigações e a curiosidade da criança sobre a escrita se desenvolva para além das aulas destinadas à leitura e à escrita, que passem mesmo para fora da sala de aula, enfim, que envolvam o seu quotidiano, que se transformem numa pesquisa constante nas suas vidas. Para isso, pedi às crianças que procurassem em casa, nos pacotes de cereais, do leite, nas sobremesas, nos jornais e revistas já velhos, todas as palavras que já conseguem ler.

Daniel - O Daniel esteve a procurar e a sublinhar a palavra lobo num texto que lhe dei. Não revelou dificuldades nesta actividade. Não consegue, ainda, escrever a palavra. Reparo que ele faz um desenho e depois risca-o todo. A educadora que, nesta turma, orienta as actividades de Apoio ao Estudo teve um problema com o Daniel por causa de um frasco de xarope, porque o Daniel queria

beber todo o xarope que havia no frasco. Ambos puxaram o frasco e acabaram por o partir. Foi o pai que mandou o frasco do xarope na mochila para eu lhe dar uma colher de xarope ao almoço mas não imaginei que ele podia decidir beber o xarope todo. Ontem, o pai queixou-se que ele cortou uma camisola nova com uma tesoura que havia lá na Cerci. Durante as aulas não tem dado muitos problemas, mas já ouvi queixas das professoras das aulas de Actividades de Enriquecimento Curricular. Enfim, acho que tenho que ser exigente mas tenho, também, que lhe dar muita atenção. Aliás, ele tem estado a trabalhar, quase sempre, na minha secretária.

PLANO DE AULA

30.09.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Troca de livros e contacto com novos livros; 2. Escolha de um livro para ser lido pela professora; 3. Vamos descobrir de que fala o livro; Como se lê o título? 4. Leitura da história do livro escolhido; 5. Exploração oral da leitura feita. 6. Leitura do material escrito existente na escola: Identificação das portas, Identificação do material, cartazes, etc. 7. Treino de escrita da frase: “A menina vai a casa da avó” (anexo pág.325). 8. Trabalho com materiais manipuláveis (cartões com as palavras)
das 13:30 à 14:30	<ol style="list-style-type: none"> 9. Ilustração da frase: “A menina vai a casa da avó.”

Descrição/Reflexão - A leitura do livro foi muito interessante. Eles levantam tantas hipóteses acerca do que está escrito que começo a perceber que, se os puser em diálogo acerca do que está escrito, eles conseguem ler sem a minha ajuda. Só precisam da minha confirmação. Aqui é a palavra *jogo*. E era mesmo. Perguntei-lhe como é que sabia. Explicou-me que viu os desenhos e que a palavra começa pela mesma letra da palavra *janela* e apontou para a palavra janela que estava afixada na janela.

– E achas que começa pelo mesmo som?

– Começa pois: j j j j j j janela j j j j j jogo – disse ele prolongando o primeiro fonema de cada palavra.

Perguntei se os colegas estavam de acordo e repetimos o exercício que ele tinha feito com as palavras: j j j j janela j j j j jogo. Todos repetiram e começámos a fazer a divisão silábica dessas palavras e a distinguir os sons constituintes de cada sílaba. Foi a primeira vez que fizemos este tipo de exercício. Eles estavam entusiasmados e pediam para fazer com as palavras que já conheciam. Esta

actividade foi sugerida pela criança que descobriu a palavra *jogo*. Não se trata de uma actividade planificada. O entusiasmo que eles manifestaram revela que a maioria da turma estava num estágio de aprendizagem do código escrito que tornou esta actividade pertinente. Revelou também que as actividades que surgem espontaneamente na turma são, muitas vezes, portadoras de uma capacidade de mobilização da vontade de aprender que a maioria das outras actividades não comportam. Começamos a compreender que este processo de iniciação à leitura, se outras vantagens não trouxer, pelo menos, mantém as crianças muitíssimo motivadas e isso será um passo importante para que a aprendizagem se processe a bom ritmo. A forma como as crianças abordam os livros é de entusiasmo e de vontade de descobrir novas coisas. Eles tratam, de facto, os livros como se fosse um brinquedo. Procuram palavras nos livros e gostam de mostrar que são capazes de compreender algumas coisas que estão escritas. O percurso pela escola também foi motivador. Fizemos todo o percurso e eles leram: WC meninos – meninas – sala de ATL – 1.º ano – salas da Pré-primária – cantina – cozinha. Bem sei que se puseram a adivinhar, mas isso só revela que pensam no que está escrito e que levantam hipóteses sobre o material escrito do meio que os rodeia.

PLANO DA AULA

01.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega de cartões. Cada cartão contém uma palavra escrita ou a representação icónica de uma palavra; 2. Tempo para as crianças se relacionarem com o material de forma lúdica; 3. Relacionamento de cada palavra com a respectiva representação icónica; 4. Jogo das palavras: eu mostro as palavras e vocês mostram o respectivo desenho; 5. Jogo dos desenhos: eu mostro os desenhos e vocês mostram as palavras; 6. Treino de escrita das palavras avó e casa, na sebenta; 7. Reorganização da frase: “A menina vai a casa da avó”; 8. Colagem das palavras da frase e escrita da frase (anexo p. 325); 9. Descoberta dos constituintes silábicos de algumas palavras.

Descrição/Reflexão – Os alunos mostraram-se entusiasmados durante esta aula. Mais uma vez, as estratégias utilizadas conseguiram mobilizar as crianças para a sua participação efectiva na aula e, consequentemente, para a aprendizagem. Neste momento, a actividade que mais desperta a atenção

das crianças, mas também a mais difícil, é a descoberta dos constituintes silábicos. Na análise da palavra *casa*, mais uma vez, descobriram que a mesma letra corresponde a dois sons diferentes.

Verifiquei que grande parte das crianças conhece as letras ou pelo menos algumas letras. Isto não significa que saibam o nome da letra mas sabem se a letra aparece em determinadas palavras e dizem: esta letra é da palavra *menina* ou é da palavra *casa* ou dizem mesmo esta letra é minha, quando descobrem que a letra faz parte do seu nome. Às vezes sabem mesmo o nome das letras.

PLANO DA AULA

02.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo acerca da aprendizagem da leitura e da escrita);2. A apresentação do texto: O lobo e a lua (anexo p.326);3. Leitura do texto seguindo a sequência: 1.º Leitura individual, silenciosa; 2.º Leitura de pares; 3.º Leitura quatro a quatro;4. 4.º Leitura oito a oito; 5.º Leitura colectiva;5. Leitura do texto seguindo a sequência inversa à que foi apresentada no ponto anterior.6. Leitura individual, em voz alta de quem quiser7. Oferecer-se para ler;8. Cópia de algumas frases do texto;9. Trabalho com os cartões relacionando palavras e desenhos.

.Descrição/Reflexão - A apresentação de um texto é sempre um momento que as crianças sentem como um desafio e, por isso, abordam o texto sempre com grande entusiasmo. Este texto contém algumas palavras que as crianças não aprenderam: *Obrigado* e *Xau*. Apesar disso, quando chegámos à leitura colectiva as crianças sabiam ler o texto todo. Todas as crianças, sem excepção se quiseram oferecer para ler em voz alta o que levou a que estas actividades que estavam planificadas apenas para a parte da manhã se tivessem prolongado por toda a tarde. Durante a leitura individual, quando as crianças começaram a ficar cansadas e já não mostravam interesse em seguir a leitura do texto, podiam ver livros, desenhar ou escrever. Todas as crianças leram o texto mas as cinco crianças que já foram referidas revelaram mais dificuldades. Verifiquei que, enquanto as outras crianças memorizam parte do texto com relativa facilidade, estas crianças têm dificuldade em memorizar o texto ou até algumas palavras do texto.

Relativamente a esta dificuldade de memorização, Victor Cruz afirma:

“Assim, em síntese, existe uma área no lobo frontal esquerdo que reconhece os fonemas, uma outra área, mais atrás no cérebro, faz o mapeamento entre os fonemas e as letras que os representam e, por fim, uma terceira área funciona como um sistema de armazenamento a curto prazo, pois, uma vez que uma palavra seja aprendida, esta região do cérebro reconhece-a de um modo automático, sem ter de a decifrar foneticamente. Assim é sugerido que fracos leitores com dificuldades manifestam uma fraca activação das duas zonas posteriores do cérebro, apoiando-se quase exclusivamente no centro de reconhecimento de fonemas (região frontal do cérebro) e em algumas áreas do hemisfério direito, para compensar esta dificuldade na leitura. Por outro lado, também é sugerido que instruções de leitura efectiva, com ênfase na consciência fonémica e no domínio do princípio alfabético, não só melhoram a habilidade de leitura, como também mudam as funções do cérebro de tal modo que este passa a realizar as tarefas de leitura de um modo mais eficiente”

Cruz, Victor (2007: 6)

É evidente, e tal como nos recorda também Victor Cruz, que esta abordagem negligencia o aspecto social e cultural da aprendizagem da leitura focando-se apenas nos aspectos intrapsíquicos. Significa isto que não estamos na posse de dados que nos indiquem, exactamente, onde se situam as dificuldades destas crianças. De qualquer forma, é consensual a vários autores que o ensino e treino explícito da consciência fonémica e do princípio alfabético melhora as competências de leitura e esse consenso deve ser tomado como um princípio na continuação do trabalho que desenvolveremos com estas crianças.

Para promover uma melhor visualização e memorização das palavras, pedi-lhes que sublinhassem todas as palavras *lobo* do texto, a vermelho. E fui fazendo o mesmo pedido para outras palavras indicando uma cor para cada palavra.

Levaram o texto para casa e o trabalho de casa é lê-lo aos pais.

Daniel – O Daniel conseguiu identificar a palavra *lobo* e a palavra *menina*, embora com alguma ajuda mas nota-se uma pequena evolução no reconhecimento destas palavras. A nível da escrita a dificuldade mantém-se.

03/10/2008 – Passámos a manhã na Escola dos Combatentes em actividades acerca do dia do animal. À tarde trabalhámos nos materiais que trouxemos da escola. Exploramos a leitura e a escrita do nome de alguns animais mais conhecidos.

PLANO DE AULA

06.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo acerca do trabalho de casa e das opiniões dos pais;2. Leitura de uma história;3. Invenção e escrita de frases;4. Apresentação escrita da primeira quadra da canção já conhecida: “Era uma vez uma menina”. Vamos descobrir o que está aí escrito!5. Descoberta da leitura na seguinte sequência: 1.º leitura individual; 2.º leitura de pares; 3.º leitura quatro a quatro; 4.º leitura oito a oito; 5.º leitura colectiva;6. Leitura da quadra na sequência inversa à apresentada no número anterior;7. Cantar a primeira quadra da canção.8. Ilustração da quadra.

Descrição/Reflexão - Mais uma vez a apresentação de material escrito foi motivo de forte entusiasmo. A leitura da quadra foi muito fácil. Como todos têm esta quadra memorizada, todos conseguem identificar palavra a palavra, excepto o Daniel que ainda não segue a leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita, mas que, tal como eu já imaginava, sabe distinguir a escrita da representação pictórica. O facto de as palavras estarem memorizadas pode servir de ajuda para o treino da consciência fonémica que desenvolveremos na próxima aula.

Nas aulas anteriores, as crianças já tinham descoberto que existem grafemas que correspondem a dois ou mais fonemas. Nestes exercícios descobriram que existem fonemas que se representam por dois grafemas, nas palavras: *que*, *capuchinho*, *tinha*, *correr*.

PLANO DE AULA

07.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Audição das quadras da canção que temos andado a aprender com os olhos fechados e a apontar para a professora;2. Divisão das sílabas de todas as palavras da primeira quadra, batendo palmas;3. Discriminação de cada um dos fonemas das palavras do primeiro verso da quadra;4. Relação dos fonemas com os respectivos grafemas;5. Cópia do primeiro verso da primeira quadra;

	<p>6. Trabalho com os cartões: “Quem é capaz de construir uma frase com as palavras dos cartões?”;</p> <p>7. Escrita das frases inventadas e construídas pelas crianças.</p>
das 13:30 às 14:30	<p>8. Encenação da história do Capuchinho Vermelho com base na canção;</p> <p>9. Treino de escrita do nome completo.</p>

Descrição/Reflexão - No desenvolvimento da actividade indicada no primeiro ponto, eu ia lendo o texto enquanto me ia deslocando pela sala. Verifiquei que todas as crianças conseguiam apontar na minha direcção, o que significa que, para além de estarem a ouvir, conseguiam identificar o local de onde o som era proveniente.

Curiosamente, as crianças que apresentam mais dificuldades foram capazes de identificar os sons das palavras, mesmo os sons que constituem cada uma das sílabas. Atribuo esta facilidade não esperada ao facto de eles terem memorizado a quadra. Contudo, o trabalho que temos vindo a desenvolver também pode ter contribuído para a obtenção deste sucesso que reforça a esperança numa rápida ultrapassagem destes problemas.

Penso que a apresentação do primeiro quadro silábico já está a tardar, pois quanto maior for a informação maior é a panóplia de dados com que eles podem contar para compreenderem o sistema de escrita. Por isso, na próxima aula, pretendo apresentar o primeiro quadro silábico. Claro que o trabalho com quadros silábicos não é indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita. Essa aprendizagem não dispensa a compreensão do nosso sistema de escrita mas passa também pela memorização e pela automatização e o trabalho com quadros silábicos parece ser facilitador e agilizador do processo.

A encenação da história do Capuchinho Vermelho com base na canção que andam a aprender está a motivar as crianças porque tem um objectivo que é a sua apresentação a uma turma da Pré-primária.

Estes ensaios motivam também o uso de material escrito como as palavras: *Capuchinho Vermelho, lobo, mãe, avó, caçador, casa, floresta, árvore*. Estas palavras serão usadas para definir personagens e adereços. Enquanto um grupo de crianças vai cantando a canção as personagens entram em cena e cantam também quando é chegada a sua vez. Enquanto cantam o refrão, todas as crianças entram no palco a cantar e a saltar ao ritmo da canção. Quando acaba o refrão, elas voltam a ocupar o fundo de cena, excepto nas cenas da floresta onde se imobilizam com os braços no ar, a fazer de árvores. Parece-me que as crianças que têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura têm mais dificuldade no acompanhamento do ritmo da canção, mas é apenas uma sensação. O que

verifiquei, várias vezes, foi que estas crianças são sempre as últimas a imobilizarem-se após terem cantado o refrão. Acho que têm menos capacidade de concentrar a atenção do que os seus colegas. Demorámos mais de uma hora no ensaio da encenação e combinámos continuar no dia seguinte. Entretanto pedi às diferentes personagens que tentassem memorizar, em casa, a sua parte. Para isso, evidentemente deverão pedir a ajuda dos pais. Quanto às crianças que cantam, pedi-lhes também que tentassem memorizar as quadras em casa para se tornar mais fácil e disse a todos que podiam tentar ler as quadras, sozinhos em casa, sem a ajuda de ninguém, só para perceberem o que é que já são capazes de ler.

Os meninos estiveram a tentar, pela primeira vez, escrever a data e o nome completo.

Daniel - Com o Daniel tenho insistido no reconhecimento de palavras. Há dois dias ele já conseguia reconhecer as palavras *menina* e *lobo* e hoje não conseguiu reconhecer essas palavras. Não sei se ele não sabe ou se não está motivado. Parece-me que ele chegou à escola aborrecido com o pai. Dei-lhe cinco cartões com cinco palavras: menino, menina, bola, lobo e avó. Dei-lhe cinco cartões com os respectivos desenhos. Pedi a uma menina que o ajudasse a fazer a correspondência entre as palavras e os cartões. Passado um bocado ele veio ter comigo com a cartolina que tinha escrita a palavra *avó*:

- Professora, isto é uma avó?
- Sim, isso é a palavra avó.
- Professora, e esta é a avó de Maceda ou é a avó de S. Miguel?
- De qual é que tu gostas mais, é da avó de Maceda ou é da avó de S. Miguel?
- Gosto mais da avó de S. Miguel!
- Então, essa é a avó de S. Miguel!

Foi para o lugar. Passado um bocado disse-lhe:

- Sabes, isto não é uma avó. A tua avó tem mãos?
- Tem.
- Tem cabeça?
- Tem.
- Tem olhos?
- Tem.
- Pois, isto não tem mãos, nem olhos, nem cabeça, portanto, isto não é uma avó.
- Mas tu disseste que era.
- Não, eu disse que era a palavra *avó*. É uma palavra, não é uma pessoa. É uma palavra escrita.

Por acaso, neste momento, entrou na sala uma Senhora que é Auxiliar de Acção Educativa e eu pedi-lhe para ler a palavra que estava no cartão. Ela disse que se lia *avó*.

– Vês, as pessoas olham para aqui e sabem que aqui está escrita a palavra *avó*.

Ficou a olhar para mim e a rir-se:

-Professora, estás a enganar-me!

– Porquê?

Pedi à menina que o estava a ajudar para ir lá fora, fora da sala, com ele, perguntar às outras pessoas que trabalham na escola, como se lê naquele cartão. Depois lá ficou convencido, mas não juntou aquela palavra com as outras.

PLANO DE AULA

08.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Quem sabe ler algumas quadras da canção?;2. Leitura em voz alta de algumas quadras da canção feita por crianças que se oferecem voluntariamente para ler;3. Entrega de cinco cartões a cada uma das crianças que cantam. Cada cartão contém o nome de cada uma das personagens;4. Concentração dos actores no centro da sala;5. Entrega de cada cartão com o nome das respectivas personagens ao actor correspondente, seguindo a sequência: mãe, menina, lobo, avó, caçador;6. Ensaio;7. Apresentação do quadro silábico: na – ne – ni – no – nu;8. Escrita das sílabas do quadro silábico apresentado, numa ficha, começando com letra maiúscula e com letra minúscula (anexo p. 327);9. Construção e estudo de novas palavras a partir das sílabas constituintes do quadro silábico apresentado.
das 13:30 às 14:30	<ol style="list-style-type: none">10. Escrita de palavras novas: nana, Nuno, Ana, numa;11. Ditado-Cópia das frases: A menina viu o lobo.12. O lobo viu a menina.

Descrição/Reflexão - A primeira actividade constituiu um desafio a cada uma das crianças. Acredito que, ao estabelecer a relação entre as palavras que sabem de cor e a escrita dessas palavras, estão a enfrentar um problema, a construir hipóteses e a produzir aprendizagens, sendo que, cada um constrói as suas aprendizagens à medida das suas competências para aprender.

Como todas as crianças se ofereceram para ler, pedi-lhes que escolhessem apenas uma quadra para ler em voz alta. Como eu tinha dito que as quadras do fim eram mais difíceis, mais de metade das crianças da turma escolheram quadras da última página para mostrarem que sabem ler. No final de cada leitura batemos palmas.

Algumas crianças afirmaram que ninguém as ajudou em casa. Pedi-lhes que seguissem a leitura dos colegas que estão a ler em voz alta, apontando com o dedo. Esta é uma actividade monótona que só conseguem fazer se não se prolongar por muito tempo. Para quebrar a monotonia da tarefa e para me assegurar de que as crianças não estão perdidas, antes do início da leitura de uma quadra, todos levantam o dedo indicador e movimentando o dedo para um lado e para o outro três vezes, vão contando: Um – dois – três! Quando dizem três, apontam para a primeira palavra que vão ler. Esta é uma rotina que serve para divertir e para sintonizar a turma na mesma tarefa. O entusiasmo da turma nas actividades que se desenvolveram durante a manhã pode resumir-se na frase que uma das crianças disse antes do almoço: “Hoje a nossa sala parece uma festa!”. Esta frase foi corroborada por outras crianças. Uma acrescentou: “A minha mãe gostava de ver a nossa peça de Teatro.” Como não estava nada enfeitado ou decorado de forma diferente, presumi que se referiam às actividades que foram desenvolvidas na nossa sala de aula.

PLANO DE AULA

09.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 10:30	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de um texto: Vamos à procura de palavras conhecidas; 2. Apresentação do quadro silábico: ma – me – mi – mo – um; 3. Escrita das sílabas constituintes do quadro silábico; 4. Construção de novas palavras a partir das sílabas já conhecidas; 5. Construção de frases utilizando as novas palavras; 6. Ilustração do texto apresentado através do desenho; 7. Ensaio.

Descrição/Reflexão - A primeira actividade do texto levou-me a confirmar a ideia de que a maioria das crianças constrói a sua aprendizagem a partir das reflexões que elabora a respeito do código escrito. Só assim se pode compreender o facto de, numa abordagem individual ao texto, cerca de dezoito crianças mostraram que sabiam ler palavras que nunca aprenderam na escola. Tal como diz Emília Ferreiro: “As crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender” (2001:17). Também é notável a facilidade com que descobrem palavras novas a partir das sílabas conhecidas.

Daniel - Hoje o Daniel está particularmente difícil. Recusa-se a trabalhar e, no recreio, decidiu meter a sua própria camisola na sanita de uma das casas de banho. De manhã o pai queixou-se que, enquanto foi fechar as janelas do refeitório da instituição onde trabalha, o Daniel cortou outra camisola nova com uma tesoura. Alguma coisa corre mal e pela minha experiência, parece-me que é de ordem afectiva. Quase todos os dias ele me fala que queria ver a mãe, que tem saudades dela. Então arrisquei: Coloquei-lhe um cartão com uma palavra em cima da mesa e não disse nada. Como ele nada disse, passados uns cinco minutos perguntei-lhe: – Sabes como se lê? – Ele abanou a cabeça. – Lê-se: *mãe*. Esta é a palavra mãe.

Instantaneamente ele começou a encolher-se e ficou encolhido debaixo da mesa. Perante esta reacção construí uma teoria: Falta de colo! Posso estar errada, mas acho que esta criança está a sofrer muito. Como é que ele se pode concentrar na aprendizagem se tem problemas mais importantes a resolver?

Esta poderá ser uma questão de investigação: “Como é que os problemas emocionais podem dificultar a aprendizagem da leitura?”

Parece-me, contudo, que no caso desta criança se combinam diferentes factores que dificultam a aprendizagem. Três desses factores são evidentes: Problemas emocionais, desvantagem socioeconómica e escolaridade inadequada (comportamento e tratamento na Pré-primária). Desconheço, contudo, se haverá também uma desordem neurológica ou baixa inteligência. Vitor Cruz afirma: “As dificuldades gerais na aprendizagem da leitura podem resultar de uma combinação dos seguintes factores: Baixa inteligência; escolaridade inadequada ou interrompida; desvantagem socioeconómica; deficiência física; desordem neurológica visível e problemas emocionais.” (Cruz, 2007:255).

PLANO DE AULA

10.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do texto: “A Ana” (anexo p.328), seguindo a sequência apresentada nos dias em que foram apresentados textos novos; 2. Discriminação de sílabas e dos sons constituintes de cada sílaba comparando os fonemas com os grafemas; 3. Cópia do texto frase a frase, de acordo a ficha em anexo na página 329.

Descrição/Reflexão - A Ana é uma menina desta turma que, de facto, no dia anterior chegou à escola só depois do intervalo porque caiu da cama abaixo e rachou a cabeça. Aproveitando esse

facto escrevi o texto. Como se trata de um acontecimento cujos efeitos eles presenciaram, adoraram ler o texto. Não conheciam a palavra cama nem caiu mas conseguiram ler o texto todo porque descobriram através do contexto e alguns relacionaram com a palavra carro que já conheciam.

PLANO DE AULA

13.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 10:30	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do texto: “O Nuno” (anexo p. 328), seguindo a sequência apresentada nos dias em que foram apresentados textos novos; 2. Discriminação de sílabas e dos fonemas constituintes de cada sílaba comparando os fonemas com os grafemas; 3. Cópia do texto frase a frase de acordo (anexo p. 330).

Descrição/Reflexão - Dada a adesão que as crianças mostraram ao texto do dia anterior, decidi escrever outro texto com factos que eles conheciam da vida da turma. É verdade que esta me parece uma excelente estratégia porque parece que eles estão automaticamente motivados para ler o texto e acham graça quando conseguem relacionar o que está escrito com a realidade que conhecem. Quando eles se riem do que está escrito é uma verdadeira vitória, porque significa que eles estão a construir significado através do material escrito, isto é, estão realmente a ler, não estão apenas a decifrar. O riso precoce dos que conseguem ler mais depressa constitui um verdadeiro desafio para os que estão ainda a tentar ler. Quando se ajudam mutuamente, vê-se com que prazer se debruçam sobre a escrita e tentam decifrar.

PLANO DE AULA

14.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 10:30	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hora de contacto com os livros; 2. Um conto (escolha de um conto e leitura do mesmo feita pela professora. Exploração do material escrito antes, durante e depois do conto); 3. Análise fonológica e fonémica de algumas palavras do conto; 4. Desenho acerca do conto; 5. Apresentação do quadro silábico: pa – pe – pi – po – pu.

Descrição/Reflexão - A hora de contacto com os livros é sempre um momento de prazer e de descoberta. Às vezes juntam-se para falar sobre o que estão a descobrir nos livros. É importante manter um relativo silêncio durante esta actividade para não perturbar o trabalho de cada um. O

facto de o professor se mostrar atento e interessado nas actividades que eles estão a desenvolver contribui para que eles próprios atribuam importância a este momento. O olhar atento e empático do professor é, neste momento de contacto com os livros, um trabalho importante.

O conto escolhido foi “*A Sopa de Pedra*”. A escolha do conto não aconteceu de forma natural porque, em reunião de estabelecimento, tinha ficado combinado que esse conto seria lido, nas turmas, antes do *Dia Mundial da Alimentação*, porque, nesse dia, a escola vai oferecer uma sopa a cada criança. Ou porque a escolha foi forçada por mim ou porque o conto, ao contrário da sopa de pedra, não contém os ingredientes de encantamento, o que é certo é que as crianças, pela primeira vez, não se sentiram atraídas pelo conto e uma delas chegou a dizer:

- Isso não é bem um conto.
- Pois não, isso é uma história. – disse outra criança.
- Então um conto e uma história não é a mesma coisa? – perguntei eu.
- É, mas o frade não fez nada demais. Fez uma sopa normal, só lhe pôs uma pedra lá dentro, mais nada.

Bem, fiquei a pensar se, para eles, uma história será um conto sem magia.

Parece que o interesse e a consequente adesão que as crianças têm revelado ao trabalho de análise fonológica de palavras varia de acordo com a proveniência da palavra a analisar. Quando as palavras são retiradas dos textos com os quais as crianças já se confrontaram na tentativa de ler, o interesse parece maior do que o que eles revelam no trabalho com frases e palavras retiradas de textos que foram lidos para eles. Quando as palavras são oriundas dos textos que eles leram, já estiveram “a sós” com a palavra, já levantaram hipóteses de decifração e como já obtiveram a resposta a essas interrogações, porque já foi feita leitura de pares e leitura colectiva, a análise fonológica vem acrescentar conhecimento àquele que já foi produzido nos processos anteriores. Assim, a criança tentou decifrar a palavra e ou a decifrou ou a conseguiu identificar globalmente com a ajuda dos colegas e da professora. Quando vai fazer a análise fonológica já reconhece a palavra e parte daí para o reconhecimento de partes da palavra. Quando a palavra é retirada de textos que foram lidos para eles, a relação e o conhecimento que têm da palavra é menor, o que, aumentando a dificuldade, faz diminuir o interesse. Aliás, dosear a dificuldade parece ser um dos importantes factores para obter sucesso. O trabalho de análise fonológica é muito fácil para a maioria das crianças mas há cinco crianças na turma que têm dificuldade em identificar as diferentes sílabas das palavras. Para eles, ainda não é evidente que as sílabas se alinham no espaço pela forma como as dizemos. Contudo, todos, excepto o Daniel, compreendem que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as dizemos. Fizemos a análise fonológica da palavra *sopa*. A

seguir introduziu-se o quadro silábico: pa – pe – pi – po – pu. Para as crianças que têm maior facilidade na leitura, o quadro silábico parece quase desnecessário. Cumprem as tarefas que lhes são pedidas mas sem entusiasmo. Para as outras, parece que o quadro silábico funciona como um auxiliar de memória. Parece que a vontade de saber o nome das letras é comum a todos os alunos. Começam a perceber que, em alguns casos, os nomes das letras é parecido com o som que as letras representam, mas em outros casos isso não acontece.

Daniel - Tem feito imensos exercícios de reconhecimento de palavras soltas e de reconhecimento de palavras na frase. O reconhecimento de palavras soltas é um exercício que ele já consegue fazer sozinho porque trabalha com cartões associando o desenho de cada cartão à respectiva palavra que se encontra noutro cartão. Tem feito progressos significativos e já consegue identificar as palavras: *menina – menino – lobo – bola – lua e táxi*.

PLANO DE AULA

18.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do livro, a pasta mágica e eu: descoberta da leitura; 2. Invenção e escrita de frases; 3. Leitura do poema: Ó lua (anexo p. 331); 4. Declamação colectiva; 5. Palavras: minha – luinha; 6. Ilustração do poema.

Descrição/Reflexão - Na concretização do ponto 2 do plano, escreveram as seguintes frases: *A mãe vai a casa da avó e leva a mala nova. A Ana é má. A Vivi é uma macaca. Ela não viu o lobo.*

Esta é uma actividade muito demorada porque, depois de uma criança dizer a frase completa, todos escrevem palavra por palavra. Cada um escreve a palavra sozinho e depois eu escrevo-a no quadro e eles vão corrigir a palavra que escreveram. Contudo, nem sempre o erro é visível para a própria criança que escreve. Então eu tenho que passar rapidamente os olhos pelo trabalho de cada um para poder passar à palavra seguinte com a certeza de que todos escreveram a palavra correctamente. Este processo permite fazer um controlo e uma avaliação geral da turma e permite que cada um, ao seu ritmo, vá construindo a sua aprendizagem.

A leitura do poema foi um verdadeiro sucesso. Quando digo que foi um verdadeiro sucesso não estou a falar da forma como as crianças conseguiram decifrar as palavras mas no visível prazer que

eles sentiram em declamar em coro. Declamaram muito alto. Depois declamaram muito baixinho. Depois intercalaram declamando muito baixinho e muito alto.

PLANO DE AULA

16.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Descoberta da escrita de algumas palavras a partir do conto que foi lido no dia anterior: sopa – pé – sol – sapato;2. Apresentação do quadro silábico: sa – se – si – so – su ;3. Escrita das palavras novas;4. Brincadeira com palavras;5. Desenho com palavras.

Descrição/Reflexão - Aprenderam a escrever a palavra *sopa*, enquadrando-se essa aprendizagem nos preparativos para o *Dia Mundial da Alimentação*.

A brincadeira com palavras foi interessante, pelo menos no sentido em que os entusiasmou verdadeiramente. Perguntei se sabiam escrever a palavra *pé*. Lembrei o quadro silábico que foi trabalhado no dia anterior. Tiraram um sapato e uma meia e escreveram a palavra *pé*, no próprio pé, a caneta. As meninas que tinham meia-calça escreveram num pequenino cartão e meteram dentro do sapato. Depois escreveram a palavra *meia* num pequenino cartão que meteram dentro do sapato. Escreveram a palavra *mão* na mão. Depois escreveram a palavra *sapato* e colaram no sapato com fita-cola. O interessante deste trabalho foi a descoberta da escrita das palavras. Aqui eles não estiveram a ler o que estava escrito, estiveram a escrever. Tanto as actividades de interpretação como de produção são partes do processo utilizado pelas crianças para compreender o nosso sistema de escrita. Depois fizeram um desenho e escreveram no desenho diferentes palavras, algumas que eles sabiam, outras que foram escrevendo com a minha ajuda.

PLANO DE AULA

17.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 10:30	<ul style="list-style-type: none">* Troca de livros e manipulação livre dos livros;* Apresentação da frase: <i>A mãe dá um bolo à avó</i>;* Construção, desconstrução e reconstrução da frase com cartões, sendo que em cada cartão está escrita uma das palavras da frase;6. Reconhecimento de cada uma das palavras da frase;7. Escrita da palavra mãe;8. Desenho da mãe numa folha de papel de tamanho A4;9. Escrita da frase e respectiva ilustração;10. Invenção e escrita de frases.

Descrição/Reflexão - As aulas deste dia seguiram, sensivelmente, o esquema das aulas dos dias anteriores.

PLANO DE AULA

20.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Apresentação do texto: “O lobo e a mãe” (anexo p. 334);2. Leitura do texto de acordo com a sequência apresentada anteriormente3. Leitura em voz alta e em diálogo;4. Escrita de algumas frases do texto;5. Ilustração do texto;6. Audição da leitura de poemas.

Descrição/Reflexão - Quando cada criança se envolve, sozinha, com o texto que é absolutamente novo para ela, evidencia uma cada vez maior apetência pelo processo de descoberta da leitura. Faz-se um grande silêncio na sala cortado por algumas descobertas mais ruidosas:

– “Olha, aqui lê-se nabo!”

– “Aqui lê-se és!”

– “Ó lobo, tu és um nabo!” – Acabou de dizer a frase e deu uma gargalhada.

Claro que ainda estão a aprender a ler, mas a leitura é já um prazer. Cada novo texto é um novo desafio ao qual respondem com grande entusiasmo. De todo o trabalho de iniciação à leitura que tenho desenvolvido nos últimos anos, este é, sem dúvida, aquele em que mais apostei em tornar compreensível o modo como funciona o código alfabético, provocando o levantamento de questões, incentivando a discussão, levando-os a teorizar sobre o processo de leitura. De facto, trata-se de compreender um sistema e o seu modo de funcionamento. Precisamos, é verdade, de compreender a forma como as crianças compreendem. Perceber o que é que para elas é visível e o

que é que ignoram. Aprender a ler será então transformar o invisível em visível. O trabalho/jogo com palavras e frases é importantíssimo porque os leva a fazer descobertas de forma lúdica e atractiva. Quanto aos quadros silábicos, começam a deixar de ser necessários, pelo menos para a maioria de crianças da turma que começam a decifrar palavras quase automaticamente. É verdade que dedicamos a maior parte do tempo lectivo a actividades de leitura, diálogo acerca da leitura de palavras e frases e escrita de frases, mas a velocidade com que eles aprendem a ler é entusiasmante e trata-se de um processo em espiral e dialéctico. Quanto mais aprendem a ler mais se entusiasmam e quanto mais se entusiasmam mais aprendem a ler. Os pais estão admirados com o progresso das crianças a nível da leitura e devo confessar que também estou. Enquanto estão a ler em voz alta e em diálogo nunca se cansam. Para eles parece que podíamos ficar o dia todo a fazer o mesmo. No fim de cada leitura riem e batem palmas. Às vezes, eu própria não sei se isto é uma aula ou se é uma festa. Tenho verificado que a memorização dos textos ajuda no desenvolvimento da competência na decifração de palavras e isto tem funcionado bem sobretudo para as crianças que têm mais dificuldades. Ao confrontarem o texto que já está memorizado com o que está escrito aprendem, de facto, a decifrar as palavras porque este confronto permite-lhes levantar novas hipóteses acerca do sistema de escrita.

Hoje trouxe poemas para lhes ler, porque me pareceu que eles gostaram muito de declamar a poesia da lua. Como praticamente todas as crianças gostam de ouvir ler poesia, achei que estes talvez não fossem excepção e não me enganei. Adoraram e posso ler várias vezes a mesma poesia que não se cansam. Com a poesia e os contos pretendo encantá-los com o mundo da leitura, pretendo que sonhem e que se deixem embalar pelas palavras, pela força das imagens que as palavras encerram e que criem novos mundos criando implosões no imaginário de cada um.

PLANO DE AULA

21.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do quadro silábico: la – le – li – lo – lu; 2. Exercício de escrita do quadro silábico (anexo p. 335); 3. Descoberta e escrita de palavras novas a partir das sílabas já conhecidas; 4. Leitura do poema já conhecido: Ó Lua! 5. Declamação colectiva do poema; 6. Apresentação da declamação colectiva do poema a uma turma da Pré-primária; 7. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - A apresentação do poema à turma da Pré-primária foi interessante do ponto de vista da exibição das suas competências de declamação e do prazer de brincar com a Língua. Fizaram alguns jogos de declamação repetindo a palavra lua com diferentes intensidades, e velocidades. Ficaram felizes com a actuação que fizeram e, no momento de contacto com os livros pediram-me que lhes lesse mais poemas.

PLANO DE AULA

22.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do texto: “Era um dia de sol” (anexo p. 336); 2. Leitura do texto seguindo a sequência já apresentada em outras planificações; 3. Leitura do texto em voz alta e em diálogo; 4. Escrita de algumas frases do texto; 5. Ilustração.

Descrição/Reflexão - Cada vez me parece mais evidente que a apresentação de um novo texto é um momento de grande entusiasmo e de aprendizagem. Foi utilizada a mesma sequência que já se apresentou em outras planificações e que parece oferecer bons resultados. Quando o texto se revela mais difícil, depois da leitura de pares passamos para a leitura a quatro. A leitura em voz alta e em diálogo é, sem dúvida, a que eles preferem. Todos querem ler dessa forma. Por isso, as actividades planificadas para as aulas de Língua Portuguesa tiveram que ser continuadas na parte da tarde. Parece que não se cansam de ler. No final de cada leitura incentivo sempre e admiro ou o resultado ou o esforço feito para que ninguém se sinta constrangido. Quando alguém entra na sala eles gostam que as pessoas os oiçam a ler. Como trabalho de casa, costumam levar os textos para ler aos pais. A aprendizagem está a revelar-se fácil e rápida para a maioria das crianças e o entusiasmo e admiração que os pais transmitem contribui, sem dúvida, para o sucesso deste processo. A escrita é, contudo, um processo mais difícil porque não envolve apenas a compreensão do sistema. O desenho das letras também é difícil e cansativo para eles. Parece-me que a melhor estratégia será ligar mais o processo de leitura ao processo de escrita. Isto é, eles costumam ler um texto que eu trago pronto para eles lerem. E se fossem eles a produzir o texto e a ler o texto que eles próprios produziram? Já utilizei este processo em anos anteriores e deu bons resultados. Não pretendo desistir de criar textos para eles já que têm tido tão boa aceitação. Partir dos textos deles parece-me que funcionará melhor em termos de aprendizagem da escrita.

PLANO DE AULA

23.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Momento destinado ao contacto com os livros;2. Diálogo acerca dos sapos e dos contos;3. Apresentação da frase: “A menina viu o sapo” (anexo p. 338);4. Palavra sapo desenho e escrita;5. Quadro silábico: sa – se – si – so –su;6. Escrita de palavras novas.

Descrição/Reflexão - Tive um professor que nos dizia: “Deixem os meninos mexer nos livros, acariciar os livros, cheirar os livros, babar os livros”. O momento destinado ao contacto com os livros tem sido desfrutado pelas crianças com o maior prazer. Se queremos que o livro se transforme num objecto de amor, temos que dar oportunidade às crianças de conhecer o livro, de descobrir os encantos que ele encerra, de saborear o prazer que o livro transporta pelas imagens, pelas histórias, temos que lhes permitir fazer as suas descobertas de leitura em ambiente livre e de prazer. A criança é um ser em contínua exploração do que a rodeia. Da mesma forma que, quando começa a deslocar-se no espaço, a gatinhar ou a caminhar, procura abrir todas as gavetas da casa para aprender o que está lá dentro, também procura abrir as gavetas dos mistérios da leitura para descobrir como se faz. Deixar que o livro entre no seu espaço de afectividade pelo toque, pelo cheiro (todos conhecemos bem o cheiro dos livros), pelo espanto da descoberta que proporcionam é abrir a porta a um mundo de potencialidades infinitas. A regra destes momentos destinados ao contacto com os livros é o prazer, mas é também o respeito pelos outros para que os outros possam estar com os livros em ambiente calmo e acolhedor, por isso, temos que preservar o silêncio dentro da sala. Quando o barulho começa a surgir, muitas vezes, é sinal de que o interesse está a diminuir e é o alerta para mudarmos de actividade.

A conversa sobre os sapos e os contos foi algo de verdadeiramente impressionante. Depois desta conversa diminuíram as minhas dúvidas sobre a existência de um imaginário colectivo de que nos fala Jung. Há seres que pertencem mesmo ao nosso imaginário e que nem sequer os vemos como reais. Quando os evocamos no nosso imaginário eles nunca são iguais aos que existem na realidade. Alguém pensa no lobo das histórias como um animal parecido com um cão? Acho que não. O lobo, o sapo, a rã são seres imaginários que servem para nos deliciarmos no reino do fantástico e do maravilhoso. As crianças disseram o que pensavam sobre os sapos das histórias:

- São bichos que falam.
- Falam mas nós não ouvimos.

- Ouvimos, sim! Eles não são sapos, são pessoas que uma bruxa transformou em sapo!
- Nem todos os sapos são pessoas!
- E são!
- Onde é que eles moram? – perguntei eu.
- Moram debaixo da terra!
- Não. Moram na água!
- Não. Isso são as rãs!
- É igual. Sapo e rã é a mesma coisa!
- E não é, pois não, Professora?
- (Encolhi os ombros, queria ouvir, não queria falar.)
- Não é a mesma coisa, mas são iguais.
- Não são nada iguais! As rãs são rainhas e os sapos são feios!
- As rãs são rainhas?!
- E são! Têm uma coroa na cabeça e mandam em tudo!
- Quem manda em minha casa é o meu pai e a minha mãe.
- Pois, porque em tua casa não há nenhuma rã!
- Os sapos moram nos jardins e são jardineiros.
- São jardineiros?! Ó Professora, este diz que os sapos são jardineiros! Nunca vi um sapo a trabalhar no jardim. É cada ideia!!!!
- São sim, os sapos são jardineiros, sim.
- Os sapos são sapos e mais nada!
- Não. Os sapos têm poderes como o Ben Ten e como os Gormiti.
- Isso é nas histórias!
- Está bem! E deixa ser! Têm poderes na mesma! Não têm, Professora?

Não disse nada, mas acho que sim, acho que os sapos têm poderes como os Gormiti e como o Ben-Ten. São seres que povoam o nosso imaginário, que pertencem ao reino dos símbolos, seres ambivalentes com duplo significado que nunca se escancaram. Permanecem com significado escondido. Como seres que habitam a ficção e o real, permitem-nos viver em mundos paralelos. Habitar o mundo da ficção permite sobreviver à dureza da realidade. Por isso os sapos têm poderes, como todos os seres fantásticos do nosso imaginário. Por isso eles podem transformar-se em príncipes e podem pedir beijos a princesas de encanto.

Passado um bom bocado uma criança perguntou:

- Professora, os sapos voam?

Mas sei lá se os sapos voam. Sei lá! Não respondi à pergunta. As crianças têm a mania de fazer perguntas difíceis. Disse-lhe:

- Acho que se os sapos fossem verdes ficavam bonitos a voar no céu azul. Acho que seria bonito aquele contraste do verde com o azul do céu!
- Mas os sapos voam a sério?
- A sério a sério, não voam, mas ninguém está proibido de imaginar um sapo a voar. Então, os sapos podem voar na nossa imaginação. As coisas que nós imaginamos também são a sério. São coisas a sério de outra maneira.

Sei que isto é difícil de compreender para os adultos, mas para as crianças que ainda não aprenderam a desaprender este raciocínio, que ainda não fecharam as portas do imaginário, não têm grande dificuldade.

PLANO DE AULAS

24.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Organização, desorganização e reorganização da frase: “A menina viu o sapo”;2. Escrita da palavra: “sapo” (anexo p. 339);3. Apresentação do texto: “O sapo e a menina.” Até “... dá-me um beijo!” (anexo p. 340);4. Leitura seguindo a sequência já apresentada;5. Audição da leitura da história: “O príncipe sapo”.

Descrição/Reflexão - A leitura do texto provocou risos meio escondidos. O beijo pedido por um sapo que eles adivinham ser um príncipe traz consigo um tabu cultural que lhes provoca um riso envergonhado. Quando o texto é lido em diálogo por uma menina e um menino, o riso é abafado pela vergonha, mas riem-se os colegas ainda antes de a leitura começar. Uma menina ofereceu-se para ler em diálogo e a leitura foi tão expressiva que era digna de um espectáculo. Outras meninas se ofereceram e tentaram imprimir nas frases a mesma entoação. A leitura expressiva que eles fazem é mais mágica do que a transformação do sapo em príncipe. Acho que o prazer que eles tiram da leitura em voz alta e em diálogo funciona também como um incentivo à sua cada vez maior vontade de ler.

À tarde, quando fiz a leitura da história: “O Sapo e o Príncipe” logo me disseram que o texto que lemos fala desta história. Outro compôs:

- Não fala desta história, o sapo é que é o mesmo!

- E a menina também é a mesma.
- Não é nada. Pode ser uma menina qualquer.

Conseguiram relacionar, imediatamente, o texto com o conto: “O Príncipe e o sapo”.

PLANO DE AULAS

25.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo acerca do conto apresentado no dia anterior; 2. Apresentação do texto: “O sapo e a menina”– texto integral (anexo p. 341); 3. Leitura; 4. Escrita de frases acerca do texto.

PLANO DE AULAS

27.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 10:30	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura em diálogo do texto: “O sapo e a menina”; 2. Escrita de texto e desenho acerca do aniversário da Leonor; 3. Repetição da audição da leitura do conto: “O Príncipe sapo”; 4. Distribuição de tarefas na sala de aula e preenchimento de um quadro com os nomes das tarefas e das crianças encarregadas de as desempenhar.

Descrição/Reflexão - A leitura em diálogo continua a ser uma das actividades preferidas pela turma. A leitura deste texto revelou-se particularmente apelativa, pelo sentido de humor do texto, pelo factor surpresa e pela forma como as crianças relacionam o texto que lêem com o conto: “O Príncipe Sapo”.

O preenchimento do quadro foi uma tarefa interessante na medida em que as crianças já se oferecem para escrever as palavras e revelam na forma como escrevem que compreendem o funcionamento do código alfabético.

Para escrever a tarefa: “Apagar a luz” o Edgar disse que sabia escrever a palavra e foi escrevê-la no quadro. Perguntei-lhe como é que ele sabia escrever “gar” Ele explicou: Sei porque é como no meu nome: “*Edgar*” e escreveu no quadro para os colegas poderem ver como se escreve. Para escrever a tarefa: “*fechar a porta*” não sabiam escrever a palavra *fechar* escrevi *fech* e disse agora falta escrever: “*ar*”. O Edgar pôs o dedo no ar e logo de seguida alguns colegas começaram a pôr o

dedo no ar. Disse-lhes para se lembrarem da palavra “*apagar*” e mais alguns dedos se puseram no ar. Depois um menino foi escrever o que faltava na palavra e escreveu bem.

Os pais da Leonor trouxeram um bolo e partimos para a escrita de um pequeno texto colectivo que depois ilustraram.

O texto foi o seguinte:

Hoje a Leonor faz anos.

Ela faz seis anos.

Feliz aniversário!

O texto foi escrito no quadro, sílaba a sílaba e foram as crianças que foram dando sugestões de como se devia escrever. Souberam escrever tudo incluindo a palavra *Hoje* porque uma das crianças disse imediatamente que se escrevia com H mas não sabia escrever a letra. Então eu escrevi a letra e eles escreveram tudo menos o “e” final. Escrevi-o e disse-lhes que era como nas palavras: *de – menina – melão – mexilhão*. Estas eram palavras das quais eles já tinham falado e em que o som da vogal se lê: [ɨ].

PLANO DE AULA

28.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo (re)evocação do conto ouvido no dia anterior;2. Leitura em diálogo do texto: “O sapo e a menina”;3. Vamos inventar uma história;4. Escrita de frases inventadas;5. Memorização da escrita da frase: “A menina ia a casa da avó e viu um sapo”.

Descrição/Reflexão - Falamos acerca da forma como deviam memorizar a escrita da frase. Disse-lhes que primeiro deviam saber dizer a frase e depois deviam copiar a frase até saber escrever sem copiar. O trabalho de casa era copiar até saber. Pretende-se transmitir a ideia de que a finalidade do estudo é aprender e, então, só podemos dizer que já estudámos quando já sabemos as coisas. Estudar é sempre até saber. Quem não sabe é porque ainda não estudou o suficiente. Dominar e compreender a forma como se aprende é importante para a sua autonomia na aprendizagem. Disse-lhes que depois de saber escrever sem copiar até podem experimentar escrever com os olhos

fechados. Trata-se apenas de uma brincadeira, de uma maneira de incentivar a aprendizagem já que, saber com os olhos fechados significa saber muito, muito bem.

PLANO DE AULAS

29.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 10:30	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo acerca da memorização da escrita da frase: “A menina vai a casa da avó”; como é que cada um memorizou a frase? Que actividades foram usadas para memorizar a frase? (Pretende-se tornar consciente o processo de aprendizagem);2. Registo, no caderno diário, da data e do nome completo de cada um. Cada criança tem um cartão onde tem o seu nome completo escrito em letra de imprensa e em letra manuscrita;3. Ditado mudo da frase memorizada.4. Perguntas de interpretação acerca da frase usada no ditado mudo;5. Ilustração da frase.

Descrição/Reflexão - Quase todas as crianças memorizaram a frase e sabiam escrevê-la sem erros. Exceptuando o Daniel, houve cinco crianças que escreveram apenas: “A menina” e não escreviam mais nada. Pedi aos colegas do lado para os ajudar e eles escreveram tudo mas a copiar. Verifiquei que estas crianças nem sequer tinham memorizado a frase oralmente. Parece-me que não compreenderam o que era preciso fazer.

O facto de não escrever os trabalhos de casa é propositado e é combinado com os pais. Pretende-se responsabilizá-los pela vida da escola e ajudá-los a construir as suas competências de comunicação oral em contexto social, transmitindo as mensagens de casa para a escola e da escola para casa. Pais e professora estão conscientes da possibilidade de confusões nesta troca de mensagens, mas há sempre um telemóvel disponível para, fora do horário lectivo, desfazer as dúvidas. Não estava disposta a que assumissem o fracasso. Ajudei-os a memorizar a frase oralmente. Tiveram mais dificuldades do que os colegas mas conseguiram. Depois escrevi-lhes a frase e pedi-lhes que a copiassem até saber. Escrevem muito devagar e esse facto aumenta a dificuldade de memorização. Verifiquei que a estratégia estava errada porque a escrever àquela velocidade nunca podiam aprender a frase toda. Como eles sabiam escrever “A menina”, perguntei-lhes qual era a palavra seguinte. Disseram que era: *vai* então escreveram a palavra *vai* até saberem escrever sem copiar. Depois escreveram *a casa* até saber sem copiar. E fizeram a mesma coisa com a parte da frase que faltava. Depois escrevi-lhes, de novo, a frase toda e eles copiaram até saberem escrever sem copiar. Mostrei-lhes os trabalhos de casa dos colegas que tinham escrito mais vezes e fiz-lhes ver que, para

aprender, é preciso trabalhar e que os que sabiam escrever a frase não são mais inteligentes, apenas fazem as coisas até saber.

Disse, à turma toda, que iríamos fazer o mesmo exercício no dia seguinte. Desta vez não confiei na comunicação deles e escrevi no caderno o que eles tinham que fazer em casa. Todos têm que aprender que o sucesso é possível e que o sucesso se obtém pelo trabalho.

Enquanto estes meninos estavam a treinar a escrita da frase os outros foram respondendo, por escrito, às perguntas:

- Onde ia a menina?
- O que é que ela viu?

Além destas cinco crianças, houve três crianças que escreveram a frase com um erro ortográfico e mais duas que escreveram com dois erros. As restantes treze crianças escreveram a frase sem qualquer erro.

Com este exercício pretende-se agilizar a escrita automatizando-a, prevenir erros ortográficos, facilitar a interacção entre o oral e o escrito; uma vez que a frase está memorizada, a criança vai ditá-la a si própria. O que se pretende é atingir o sucesso através de um *feed-back* viajante (de casa para a escola e da escola para casa) e da valorização da auto-imagem através do sucesso. Então, o sucesso valorizará a auto-imagem e uma boa auto-imagem promoverá o sucesso num movimento dialéctico que se continuará no prazer de dominar a escrita.

PLANO DE AULA

30.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Repetição do ditado mudo feito no dia anterior;2. (Re)evocação da frase: “Onde ia a menina?”;3. Divisão silábica da palavra: “onde”4. Apresentação do quadro silábico: an – en – in – on – un (anexo p. 342);5. Dramatização do texto: “O sapo e a menina”.

PLANO DE AULA

31.10.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Construção de um texto colectivo: “O que é uma bruxa?”;2. Escrita individual do texto construído, copiando pelo quadro;3. Leitura do texto;4. Apresentação do texto em letra de imprensa;5. Leitura do texto elaborado colectivamente, na turma;6. Ilustração do texto;7. Treino de escrita da palavra: bruxa.

Descrição/Reflexão - O Ditado mudo foi um sucesso. Ninguém, na turma escreveu com erros ortográficos. Houve palmas e afixámos um cartaz na porta da sala. Nome dos meninos que deram ZERO ERRO no ditado. A expressão “Dei zero erro” pertence à nossa cultura escolar. Aproveitámo-la para divulgar o sucedido. O Cartaz encheu-se de nomes espalhados por toda a cartolina. No dia seguinte ou no final das aulas os meninos chamaram os pais para verem o seu nome no cartaz. Os pais davam-lhes beijinhos e eles eram os meninos mais felizes do mundo: Tão lindos! Não fica bem, numa tese de doutoramento expressar esta emotividade. Mas por que não? Como dar aulas, como sonhar com eles e com a forma de os fazer crescer em conhecimento mas também em sentimento, em imaginário, sem me envolver afectivamente? Como relativizar e fazer prevalecer o racional sobre o emotivo da minha parte se não quero que eles aprendam a afastar a emotividade das suas vidas? Se os quero seres capazes de interpretar o mundo, de amar o mundo e de mudar o mundo, terei de os fazer amar e só os poderei fazer amar se os educar através do amor.

Hoje falámos de bruxas. Entre sapos e bruxas estes meninos escrevem, lêem, desenhavam, falam de seres fantásticos, seres que povoam o nosso imaginário e que nos levam a sonhar. Perguntei: “O que é uma bruxa?” Eles foram respondendo. Eu fui escrevendo no quadro. Ficou assim:

A bruxa é feia.

A bruxa faz maldades.

A bruxa é velha.

A bruxa voa na vassoura.

A bruxa tem um livro mágico.

A bruxa é uma coisa que é muito má mas que não existe.

Depois disse-lhes que, com as frases que já tínhamos, podíamos escrever um texto mais bonito e mais organizado para mostrar aos pais. Perguntei-lhes qual seria a melhor frase para começar o

texto. Qual seria a frase que dá logo uma ideia geral do que é uma bruxa. Depois perguntei se, com as três primeiras frases, não poderíamos escrever apenas uma frase. Depois de algumas voltas o texto ficou assim:

A bruxa é uma coisa que é muito má mas que não existe.

Ela voa na vassoura!

A bruxa faz maldades, é feia e velha.

*Ela tem um livro *mágico*.*

A leitura colectiva do texto além de desenvolver as suas competências de leitura, leva-os a descobrir a beleza da língua.

PLANO DE AULA

03.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Construção de um texto colectivo: “O que é uma fada?”;2. Cópia do texto colectivo, no caderno diário;3. Apresentação do texto em letra de imprensa;4. Leitura do texto elaborado colectivamente, na turma;5. Ilustração do texto;6. Treino de escrita da palavra: “fada”

Descrição/Reflexão - Construímos um texto acerca da fada, seguindo os passos que seguimos no dia anterior para construir o texto sobre a bruxa.

O texto construído foi o seguinte:

“As fadas existem para nos tirar os dentes.

Elas têm asas coloridas.

São boas, bonitas e amigas.

Elas são amigas do Peter-Pan.

Quando voam, mandam brilhantes para a terra.

Elas voam no céu”.

Lemos o texto em coro.

Escolhemos a frase mais bonita.

As crianças copiaram o texto para o caderno diário.

Escreveram a frase que acharam mais bonita numa folha A4: “Quando voam, mandam brilhantes para a Terra.” Levaram a folha para casa para fazerem a respectiva ilustração.

Leram a história: “As cinco bruxas” (anexo pág. 343).

Parece-me que continuam a preferir actividades de leitura a actividades de escrita. Gostam de ler tudo e também gostam de escrever, mas o entusiasmo é menor no que se refere à escrita. O que é verdade é que tem havido uma diferença entre a abordagem que tem sido feita à aprendizagem da leitura e a que tem sido feita em relação à aprendizagem da escrita. Enquanto na aprendizagem da leitura, exceptuando as frases cuja leitura e reconhecimento de palavras é orientada, temos apostado numa aprendizagem da leitura através da descoberta, relativamente à escrita isso não tem acontecido e todas as actividades têm passado por um controlo absoluto que vai desde o controlo do desenho das letras até à correcção ortográfica que é feita sempre em cima do acontecimento. Cada palavra escrita por cada criança é vista e corrigida quase instantaneamente. Este processo parece mais seguro mas não está a dar margem de autonomia a cada criança para construir a sua aprendizagem e para aprender com os próprios erros. Como em quase tudo na vida, a uma maior segurança contrapõe-se um menor interesse e entusiasmo e é isso que se sente nas actividades de escrita que se têm desenvolvido nesta turma. Aliás, logo no princípio do ano, quando pretendia descobrir em que estágio se encontravam relativamente à compreensão que tinham do sistema de escrita, não o fiz através da escrita, cujas actividades sempre controlei desde o princípio do ano, mas fi-lo através da leitura e da forma como eles conseguiam teorizar acerca do escrito. Talvez seja a hora de mudar. Amanhã vou propor-lhes que escrevam um texto de forma individual. Para que haja um objectivo na escrita será bom que o texto tenha um destinatário; então, dir-lhes-ei que o texto é para levar para casa para os pais verem. Continuando no tema das bruxas, o título será: “Se eu fosse uma bruxa”. Para escrever este texto eles poderão usar palavras que já conhecem e que já foram usadas nos últimos dias. A escrita do texto permitir-lhes-á usar a imaginação ultrapassando a realidade, isto é, permitir-lhes-á entrar no campo do imaginário.

PLANO DE AULA

04.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Tempestade de ideias: “O que é que fazia, cada um de vocês, se fosse uma bruxa?”;2. Registo das frases no quadro;3. Escrita de um texto individual, na sebenta, cujo título4. deverá ser: “Se eu fosse uma bruxa”. Correcção do texto e reescrita no

caderno diário;

5. Reescrita do texto numa folha A4 e respectiva ilustração, para levar para casa.

Descrição/Reflexão - Tal como eu esperava, as crianças têm muita dificuldade em rever o seu próprio texto. Corrigi os textos com cada uma delas, uma a uma, mas isso obrigou a desorganizar a hora do recreio porque mesmo quando estavam no recreio vinham à sala para reverem o texto comigo. Os textos que se apresentam em anexo já foram corrigidos. Não foram difíceis de corrigir, porque a maior parte dos problemas se situava na ortografia e na pontuação. A maior parte das crianças organizaram as frases correctamente e articularam-nas bem entre si.

Gostaria de registar o envolvimento das crianças nesta actividade. Nenhuma ficou indisposta por deixar um pouco do seu recreio para vir corrigir comigo o seu texto. Eles sentem que estão a superar o que se poderia esperar deles. Também lhes digo isso mesmo, expressamente. Digo-lhes, frequentemente, que aprendem muito depressa, que já sabem muito, que são capazes de fazer coisas muito bonitas. Desafio-os a verem e sentirem a beleza dos pequenos textos que escrevem, das pequenas frases que dizem. Independentemente do número de erros ortográficos e de outras falhas que os textos apresentaram, o que se pode dizer é que estas crianças tiveram o seu primeiro dia de aulas em 12 de Setembro deste ano, tiveram, até hoje, 38 dias de aulas e são capazes de ler e escrever textos simples, embora alguns (seis crianças), ainda precisem de muita ajuda.

Vou pedir que mostrem os textos aos pais, mas que os tragam depois, para os expormos na sala. A exposição dos trabalhos das crianças parece-me constituir uma estratégia fundamental para aumentar a motivação e valorizar a sua auto-imagem.

PLANO DE AULA

05.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<p>Nota: Faltei e a aula foi dada por uma colega que me substituiu.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Apresentação;2. O que é que já aprenderam na escola?;3. O que é que gostam mais de fazer na escola?;4. Qual foi a última palavra que aprenderam?;5. Leitura do texto: “A Fada” (anexo p.344): (leitura individual e silenciosa – leitura de pares – leitura quatro a quatro – leitura colectiva – leitura modelo feita pela professora – leitura quatro a quatro – leitura de pares – leitura individual silenciosa – leitura em voz alta

- só das crianças que se oferecem para ler;
6. Resolução da ficha de acompanhamento do texto;
 7. Audição de uma história;
 8. Cancão: “Era uma vez uma menina”.

Descrição/Reflexão -A colega expressou-me a sua admiração pelo facto de os meninos já saberem ler e escrever, tão bem.

PLANO DE AULAS

06.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura do texto apresentado no dia anterior; 2. Estudo da sílaba “es” quando aparece no princípio das palavras. Escrita das palavras: espelho; está; escada; escola; estrela; esquilo; 3. Relação das palavras com a respectiva representação icónica; 4. Ditado-cópia de uma parte do texto lido; 5. Ditado mudo da frase: <i>O véu da fada era fino e bonito;</i> 6. TPC: memorizar a escrita da frase: <i>O rei ia feliz ao sol.</i>

Descrição/Reflexão - O ditado-cópia processa-se da seguinte forma: O professor diz a frase completa que as crianças irão escrever. Enquanto o professor diz a frase, as crianças apenas ouvem. Depois o professor vai ditar palavra a palavra. Só dita a segunda palavra quando se certificou de que todas as crianças escreveram a primeira palavra, só dita a terceira quando já todos escreveram a segunda e assim sucessivamente. Como nem todos têm as mesmas competências a nível da escrita, devem sentar-se crianças mais competentes a este nível ao lado de crianças menos competentes e pedir às crianças mais competentes que ajudem as menos competentes. A ajuda pode consistir somente em deixar copiar. Na mesma actividade realizam duas aprendizagens, aprendem a fazer amigos e a escrever. Depois de ditar a palavra, as crianças dividem-na em sílabas, oralmente, com batimentos de palmas. Depois, cada um escreve a sua palavra. Depois de todos a terem escrito, o professor escreve a palavra no quadro e pede que cada um corrija a sua palavra. Esta correcção imediata da palavra já seria muito importante se fosse apenas para corrigir, mas ela serve também para confirmar quando a criança escreveu bem a palavra. Ter a confirmação permite assimilar a aprendizagem mais facilmente. Esta actividade permite, ao professor, controlar a escrita de cada palavra, criança a criança. Se as crianças com mais dificuldades estiverem perto do professor e se existirem espaços na sala por onde se possa circular facilmente, o professor consegue saber como é que cada criança escreveu e quais são as dificuldades que está a sentir.

Esta actividade permite, também, agilizar e automatizar a escrita: As crianças mais distraídas, ou mais lentas, tm que escrever depressa para acompanhar o ritmo dos colegas. Quando faltam duas ou três crianças eu digo que estou à espera delas e assim elas sentem-se pressionadas para escrever mais depressa. Possibilita, ainda, relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita. Ao ter que escrever palavra a palavra, eles ditam a palavra para eles próprios, sílaba a sílaba. E têm a imediata possibilidade de corrigir se estiverem enganados.

PLANO DE AULA

07.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo acerca do magusto da escola; 2. Acerca deste tema, vamos inventar, rimar, escrever e desenhar; 3. Ditado mudo da frase: “O rei ia feliz ao sol.”; 4. Cópia do texto: “A fada.”; 5. Diálogo acerca das castanhas e do castanheiro, 6. relacionar as árvores com os respectivos frutos.

Descrição/Reflexão - Quase todas as crianças conseguem aprender, intuitivamente, através de exemplos, como se faz uma rima. Seria normal que todos tivessem brincado a rimar na Pré-primária ou em casa. Nesta turma, duas crianças não conseguiram dizer palavras a rimar com uma palavra dada nem conseguiram compreender o que significava *rimar*. Espero que venham a compreender mais tarde. Depois de termos brincado a rimar, tentámos escrever um poema sobre o magusto. Pareceu-nos muito difícil mas, depois de termos reflectido muito e de termos discutido como havia de ficar, decidimos que ficaria assim:

Magusto,
 Magusto,
 Magusto,
 Ai que susto!
 Apanha,
 Apanha,
 Apanha a castanha.
 Castanha,
 Castanha,
 Castanha quentinha,
 Castanha,
 Castanha,

Castanha és minha!

Brincámos com as palavras. Fizemos rimas. Não utilizámos metáforas. Recorremos, como se vê, à repetição de palavras. Mas há sentidos e sentimentos que estão implicados no poema. O susto, o calor da castanha, o sentimento de posse em relação à castanha, a brincadeira de apanhar a castanha. Este exercício foi como um jogo com as palavras e com as rimas. Serviu para que as crianças conseguissem aceder ao conceito de rima, construindo as suas próprias rimas. Serviu para lermos em coro. A turma toda dizia as partes que se repetiam: *Magusto, magusto, magusto*, e um grupo de seis crianças finalizava com a conclusão da frase: *Ai que susto!* E repetimos esta sequência até ao final do poema. Foram aprendendo que se pode jogar com as palavras. Ao ser declamado, o poema ganhou vida. Tomou corpo e alma e ficou vivo dentro da turma. O prazer que sentimos com a procura das rimas, com a escrita, culminou na declamação e todos nós ficámos certamente a amar um pouco mais a nossa Língua.

PLANO DE AULA

10.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Apresentação do abecedário minúsculo e maiúsculo e respectivo registo escrito;2. Construção de um texto de tema livre;3. Revisão e reescrita do texto;4. Canção: “As castanhas”;5. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - Falámos sobre o texto a construir. Fui-lhes dizendo que podiam escrever sobre o que quisessem mas que achava que era mais fácil eles inventarem e escreverem uma história. Os textos que conseguiram escrever raramente ultrapassaram as seis frases. Começam, contudo, a tornar-se autónomos em relação à escrita. Este foi o primeiro texto que escreveram absolutamente sozinhos e representa, na generalidade da turma, um grande avanço em relação à sua situação inicial. Para além da dificuldade em inventar uma história, temos que contar com a sua dificuldade para escrever porque é claro que ainda precisam de evoluir muito neste aspecto. A revisão do texto foi a actividade mais difícil. Penso que deveremos começar por fazer revisão colectiva de textos colectivos para que as crianças comecem a compreender a natureza desta actividade e as estratégias a utilizar. A revisão colectiva permite um ensino explícito, em situação. O trabalho de pares também deverá ser utilizado. Aliás, o trabalho de pares, para além de favorecer a aprendizagem, é uma estratégia para o desenvolvimento de relações interpessoais.

PLANO DE AULA

11.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo e preparativos para o magusto;2. Invenção e escrita de frases;3. Canção: “As castanhas”;4. Ditado/cópia de parte do texto da canção;5. Magusto na Escola dos Combatentes.

Descrição/Reflexão Pela primeira vez, ao inventar frases, organizaram-nas formando um texto com sequência lógica. Escreveram o seguinte texto:

A menina foi a casa do lobo mau e deu com um pau na mesa do lobo mau.

O lobo ficou com muito medo e até ficou a tremer.

Nesta organização sequencial de ideias talvez tenha tido influência o facto de terem estado a escrever uma história no dia anterior. Tanto nos textos individuais como na escrita de frases, não desenvolvem muito os textos porque ainda não têm a noção do que é um texto. Será escrevendo e lendo textos que irão aprendendo a ler e a escrever. Para isso, devemos insistir na alternância entre a construção de textos colectivos e textos individuais e alternando também o tipo de texto, a finalidade do acto de escrever (cartas, textos para levar para casa para mostrar aos pais, textos para avisar os pais, textos para convidar os colegas, etc.).

PLANO DE AULA

12.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo acerca do magusto;2. Registo de data, nome completo e abecedário;3. Construção de um texto colectivo;4. Cópia do texto construído e respectiva ilustração.

Descrição/Reflexão – Construámos o seguinte texto colectivo:

O Magusto

Ontem foi o magusto da Escola.

As castanhas estavam a assar.

As castanhas estalaram.

Comemos castanhas.

As castanhas eram quentinhas.

As castanhas eram pretas.

O texto aparece como um conjunto de frases sem relação entre elas. Este resultado tem a ver com o processo que foi utilizado. Recorremos à escrita frase a frase. Quando uma criança dizia uma frase, essa frase era imediatamente escrita, palavra a palavra. Primeiro, cada criança escrevia a palavra e só depois a palavra era escrita no quadro para a criança confirmar se tinha escrito bem. Quando chegámos ao fim do texto e quisemos refazê-lo, as crianças ofereceram resistência à correcção do texto. Disseram que o texto estava bem assim. Para estas crianças, corrigir um texto é apenas corrigir os erros ortográficos. Parece-me que eles foram elaborando este conceito a partir da preocupação constante, no trabalho diário de sala de aula, com a ortografia. Desenhar as letras e escrever as palavras tem sido uma das preocupações mais evidentes, no trabalho que temos desenvolvido e talvez tenha ofuscado a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, outras preocupações, embora menos evidentes, subjazem no trabalho. Neste momento, as crianças não manifestaram entusiasmo no trabalho que estavam a desenvolver e preferi deixar o texto sem outro tipo de exploração. Para elas este texto está sem erros portanto está bem. Por outro lado estava quase a chegar a hora do intervalo e acharam melhor acabar o trabalho e eu achei melhor não forçar. Parece-me que, quando dizem a frase, já estão a pensar se serão capazes de escrever o que dizem e, portanto, o discurso perde a espontaneidade. Quando eles são levados a falar de alguns assuntos sem a preocupação de escrever o que dizem, exprimem-se muito mais espontaneamente e o discurso flui com mais naturalidade, tornando-se mais bem estruturado, mais rico em adjectivação e mais capaz de exprimir as suas ideias. Por outro lado, é importante que ganhem o hábito, os conhecimentos e a capacidade de distanciação para desenvolver competências básicas de revisão de texto para poderem rever os textos que escrevem. Para rever um texto, é preciso aprender a rever, é preciso, antes de mais, que as crianças tomem consciência dos critérios de correcção que devem utilizar.

Quando chegaram do intervalo pedi-lhes que lessem o texto que estava no quadro. Estava assim:

O Magusto

Ontem foi o magusto da Escola.

As castanhas estavam a assar e estalaram: Pum! Pum!

Comemos castanhas.

Eram quentinhas e pretas!

Pedi-lhes que comparassem com o texto que tinham escrito. Após cada observação, eu perguntava: “porquê?” As conclusões foram as seguintes:

É mais pequenino. É mais pequenino porque tem menos frases. Tem menos frases porque o outro repete palavras. Tem: *Pum! Pum!* E o outro não tem. Fica mais bonito.

Verifiquei que, para além de terem visto bem as diferenças, manipulam muito bem os conceitos de *frase e palavra*. Começa também a aparecer o sentido estético relativo ao texto: “*Fica mais bonito.*”

Depois, virei o quadro e pedi-lhes para lerem o texto que, estava escrito no outro lado do quadro:

Magusto

Ontem foi o magusto da Escola.

Havia uma fogueira gigante no centro do recreio.

Ficámos à volta da fogueira a ver as labaredas amarelas a dançar ao vento.

O calor da fogueira pintava as nossas caras de vermelho.

Ficámos vermelhos como um tomate!

As castanhas estavam a assar e estalaram: Pum! Pum!

Que susto!

Comemos castanhas. Tão saborosas! Que boas!

Eram quentinhas e pretas.

Depois enfarruscámo-nos e ficámos pretos como as castanhas.

Foi tão divertido!

Demoraram algum tempo mas conseguiram ler sem a minha ajuda. Uns descobriam umas palavras e outros descobriam outras. No final perguntei o que é que achavam. Disseram:

– Este diz mais coisas; É maior. É mais bonito. Tem palavras diferentes.

Depois perguntei:

– Quantas cores descobrem neste texto?

Começaram a contar: Três! São três cores: amarelo, vermelho e preto.

Depois perguntei:

Como era a fogueira?

Como era a labareda?

Como ficaram as caras dos meninos?

Como eram as castanhas?

Como estalaram as castanhas?

Como ficaram os meninos depois de se enfarruscarem?

Depois continuei:

– Então, reparem, este texto explica como eram as coisas e de que cor eram e, quando explica como eram as coisas, torna-se mais bonito porque nos faz viver sensações: Fogueira **gigante**, labaredas **amarelas**, caras **vermelhas como tomate**, castanhas **quentes e pretas**. Reparem que o texto diz:

“... As labaredas amarelas a dançar ao vento”;

“O calor da fogueira pintava as nossas caras de vermelho”.

– Vocês acham que as labaredas dançam? Acham que o calor pinta?

Acharam que sim. Perceberam a metáfora como uma maneira de dizer. E disseram aquilo que eu gostaria de ouvir: É uma maneira de dizer que fica mais bonita.

PLANO DE AULA

13.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Brainstorming: “O que é o Natal”;2. Composição de um texto partindo das frases ditas pelos alunos;3. Escrita e leitura do mesmo texto;4. Apresentação e leitura de um texto (continuação da história já iniciada no portfólio de leitura);5. Apresentação da palavra: “Gato” (anexo p. 345);6. Escrita da palavra;7. Apresentação do quadro silábico: ga – gue – gui – go – gu;8. Exercício de escrita do quadro silábico.

Descrição/Reflexão - Desta vez utilizámos um processo diferente do que foi usado no dia anterior para escrever o texto. Primeiro, as crianças disseram as frases que queriam dizer. Não lhes pedi apenas que falassem sobre o Natal, pedi-lhes também que dissessem o que é que viam e ouviam na época de Natal. Fui registando num caderno. A escrita no quadro teria vantagens, mas só escrevendo no caderno consigo escrever ao mesmo tempo que eles falam. Depois, escrevi as frases no quadro tal e qual como foram produzidas nos seus discursos e pela mesma ordem. O trabalho seguinte, desenvolvido colaborativamente na turma, foi o de rever o texto, organizando as diferentes frases para obter um texto coeso e bem estruturado. O texto ficou assim:

Natal

Há luzes a piscar.

É um dia especial.

Nasceu Jesus.

Está frio.
Cai neve.
As casas ficam brancas.
Acendem-se as lareiras.
Tocam os sinos.
Há música.
Em cima das ruas há luzes.

Um processo diferente do utilizado no dia anterior teve como consequência um produto diferente e contribuiu, certamente para diversificar os modos de aprender. O intrigante, neste texto, é o facto de nenhuma criança da turma ter visto neve e de eles referirem a neve como se ela fizesse parte das suas experiências. Jung (1994) diz que a realidade humana é primariamente psíquica e, então, as nossas imagens não são derivadas de impressões sensoriais mas realidades que a psique experimenta como uma imagem.

Todos falam da neve como se a conhecessem, de facto. Bem sei que têm visto imagens da neve e têm ouvido falar da neve, mas o conhecimento que têm é, pelo menos, sintomático de que existe um grande interesse por este elemento da natureza, o que revela a sua força e justifica o relevo que Gilbert Durand lhe atribui na sua obra: “A Psicanálise da neve”.

PLANO DE AULA

14.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e leitura do texto: “O gato” (anexo p. 346); 2. Diálogo acerca do texto; 3. Registo de data, nome e abecedário no caderno diário; 4. Invenção e escrita de frases; 5. Invenção de uma quadra dirigida ao Pai Natal.

Descrição/Reflexão – Inventámos a seguinte quadra ao Pai Natal:

És branco e vermelho.
És o Pai Natal!
Vem ver-te ao espelho.
Não estás nada mal!

As actividades registadas desde o ponto 1 ao ponto 4 decorreram como já é costume nesta sala. Quanto à construção da quadra, verifica-se que esta actividade ainda é muito difícil para a maioria das

crianças. Quando se lembram que é preciso rimar, esquecem-se que é preciso que o que eles dizem faça sentido. Quando o que dizem faz sentido, esquecem-se de rimar. Bem, como todas as outras aprendizagens, é preciso treinar para conseguir ultrapassar as dificuldades.

PLANO DE AULA

17.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo; 2. Registo de data, nome e abecedário no caderno diário; 3. Trabalho com a quadra construída no dia anterior: Noção de quadra; 4. Noção de rima; 5. Noção de verso; 6. Construção de rimas; 7. Ilustração da quadra.

Descrição/Reflexão - As crianças começam a aumentar, cada vez mais, a sua capacidade de construção de rimas. Esta actividade para além de criar verdadeiras aprendizagens envolve as crianças não só pelo aspecto lúdico mas porque apresenta alguma dificuldade que, quando é bem doseada, pode transformar-se num desafio.

PLANO DE AULA

18.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo; 2. Registo de data, nome e abecedário no caderno diário; 3. Leitura individual e em voz alta do texto apresentado no dia anterior; 4. Resolução de uma ficha relacionada com o texto; 5. Construção de um poema colectivo; 6. “O que é o branco?”.

Descrição/Reflexão - A actividade do dia que mereceu uma maior reflexão, quer antes, quer durante, quer depois da sua prática foi a construção do poema colectivo. Parti do pressuposto de que a esta pergunta não podem responder sem recorrer à metáfora a não ser que simplesmente digam que o branco é uma cor. Para fugir a essa situação, pedi-lhes que não pensem antes de responder que é melhor lembrarem-se das sensações que o branco lhes transmite. Pedi um momento de silêncio para, com os olhos fechados, sentirem o branco. Depois, pedi-lhes para, com uma frase, exprimirem a sensação que tiveram enquanto estavam com os olhos fechados. Registei as frases no meu caderno e depois compusemos o poema:

O branco

O branco é um sonho.

O branco é fofo, macio e doce.

É uma bola de neve.

O branco é uma lua no meio do nevoeiro.

É frio.

O branco é uma noite escura.

É um dia especial.

E, finalmente, a escrita fez-se metáfora. Mas é preciso explicar que se pode falar através de metáforas. Há sempre quem diga que o branco é uma cor e não queira expandir esta visão realista. Neste caso houve apenas uma única criança com dificuldades em aceitar a utilização de metáforas e que me disse:

– Professora, o branco não é um sonho. O branco é uma cor.

Voltei a explicar que era uma maneira de dizer, diferente do habitual, como quando escrevemos que o calor pintava a cara dos meninos ou que as labaredas dançavam ao vento. A criança lá foi aceitando enquanto as frases não se afastaram muito do que, para ela, era aceitável. A sua discórdia culminou na impossibilidade de aceitação da frase: “O branco é uma noite escura”. De facto, também achei a frase estranha. Por que será que aquela criança falou do branco como uma noite escura? Como frase que se distancia do real, ela assume-se como símbolo de múltiplas significações inscrevendo-se assim no campo do imaginário. Transporta em si a transgressão e o desvio e, por isso, transporta também a força transformadora do real.

Remeti a resposta para o direito do autor de pensar, de sentir e de se exprimir como quer e para o direito do leitor de interpretar livremente, sem destruir a mensagem que lê pois toda a construção de sentido deve ter um limite.

Este texto constituiu um apelo à função poética da linguagem, permitiu a manipulação lúdica da Língua e um maior envolvimento afectivo e efectivo das crianças com a linguagem escrita.

Mais uma vez a leitura do poema se constituiu como um momento lúdico em que o prazer subjaz à aprendizagem da leitura e da escrita. Pretende-se, pois, que a actividade lúdica com a Língua implique aprendizagens mas também o desenvolvimento do imaginário e a dimensão poética e humana da educação conciliando o objectivo educacional de responder às necessidades do mercado

de trabalho com o de transformar a ordem mundial contribuindo para o equilíbrio da humanidade e do planeta.

PLANO DE AULA

20.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo;2. Registo de data, nome e abecedário no caderno diário;3. Leitura do texto apresentado no dia anterior;4. Cópia do texto lido;5. Interpretação escrita;6. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão – As aulas decorreram de acordo com o plano.

PLANO DE AULA

21.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo;2. Registo de data, nome e abecedário no caderno diário;3. Vamos ler recortes de publicidade de revistas e jornais;4. Vamos copiar os recortes que lemos;5. Vamos apanhar uma folha;6. Vamos colar a folha no caderno;7. Vamos escrever a palavra folha;8. Vamos escrever palavras com as sílabas lha e lho;9. Vamos construir um texto sobre o Natal.

Descrição/Reflexão - Curiosamente, as crianças revelaram mais dificuldades na leitura de recortes de publicidade do que as que normalmente revelam na leitura de textos que compoño propositadamente para elas lerem. Talvez isto se deva ao facto de, na composição dos textos, eu ter em atenção as suas aprendizagens anteriores e embora junte sempre um pouco mais de dificuldade, essa dificuldade é doseada para não provocar o desânimo por não conseguirem executar a tarefa, jogando sempre no balanceamento, não propondo nem o excessivamente fácil nem o excessivamente difícil. Depois do encontro com a dificuldade, puseram-se a ajudarem-se uns aos outros e todos conseguiram ler. Evidentemente que, na distribuição dos diferentes recortes tive em atenção o grau de dificuldade e dei os que considero mais difíceis às crianças que considero que são mais competentes a nível da leitura.

Acharam muita graça ao trabalho com a folha e escreveram as seguintes palavras e expressão:

Coelha, coelho, palha, calha, falha, galho, malha, ralha, talho, Valha-me Deus!

O texto foi escrito frase a frase, mas pedi-lhes que organizassem as frases de tal modo que ficasse um texto com sentido e bem organizado:

Natal

No Natal nasceu o menino Jesus.

Ele nasceu em Belém.

Nasceu no meio da palha.

Estavam lá uma vaca e um burro.

O burro não tinha carroça.

Vieram três reis magos.

Eles seguiram uma estrela.

Era Inverno.

Estava frio.

Caía neve.

Jesus era bebé e chorava.

Leram o texto e fizeram a ilustração.

PLANO DE AULAS

24.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Leitura do texto inventado no dia anterior;2. Leitura em coro;3. Apresentação do texto: “O jantarinho” (anexo p. 347);4. Leitura do texto (individual – pares – grupo – turma);5. Leitura modelo;6. Cópia e ilustração da primeira quadra do poema apresentado;7. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - Mais uma vez, revelaram mais dificuldade em ler este texto: “O jantarinho”, que não foi escrito expressamente para eles. Uma das dificuldades deste texto relaciona-se com a utilização de palavras cujo significado eles não dominam, como: tachinho, alumínio, frigideira. Nestes casos de maior dificuldade já procuram ajuda espontaneamente e, ajudando-se uns aos outros, em conjunto, conseguem aceder ao significado do texto. Aliás, verifiquei que quando lêem uma palavra que não conhecem, imediatamente procuram saber o seu significado. Constatado que,

para estes meninos, ler não é a pura decifração das palavras, eles esforçam-se por aceder ao significado do que lêem.

PLANO DE AULAS

25.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo;2. Momento de contacto com os livros;3. Apresentação da primeira quadra do poema de Luísa Ducla Soares: “Dia de Natal” (anexo p. 348);4. Leitura da quadra (individual – pares – grupo);5. Leitura modelo;6. Memorização da quadra;7. Declamação da quadra em coro;8. Desenho de tema livre.

Descrição/Reflexão - A memorização da quadra segue um processo que tem sido experimentado nas minhas aulas e que tem dado bons resultados mesmo com crianças que têm mais dificuldade de memorização ou de dicção. Este processo de memorização segue a seguinte sequência:

1. As crianças ouvem o primeiro verso dito pela professora e, depois, repetem-no;
2. Ouvem o segundo verso e repetem-no;
3. Ouvem o primeiro e o segundo verso e repetem os dois versos.
4. Ouvem o terceiro verso e repetem-no;
5. Ouvem os três primeiros versos e repetem-nos;
6. Ouvem o quarto verso e repetem-no;
7. Ouvem a quadra completa e repetem-na;
8. Repetem a quadra completa até a saberem dizer sozinhos.

Depois podem dizer a quadra fila por fila, só os rapazes, só as meninas, todos juntos, enfim, vão repetindo até saberem de cor. A experiência mostra que quanto mais exercícios de memorização as crianças fizerem mais fácil se torna memorizar, o que revela que este processo produz modificações na própria criança. É evidente que, para aprender a ler e a escrever, as crianças têm que utilizar a memória. Contudo, memorizar a quadra para depois a escrever obriga a dois processos diferentes de memorização, um para memorizar a quadra oralmente e outro para memorizar a sua escrita. Embora as crianças já consigam escrever recorrendo à transformação de grafemas em fonemas e comecem a dominar o funcionamento do código escrito, há regras ortográficas que escapam ao que

elas podem compreender (exemplo, a palavra: “Hoje”) e, então, têm que memorizar para saber escrever.

PLANO DE AULA

26.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Leitura do texto já apresentado;2. Registo da data e do nome;3. Invenção e escrita de frases;4. Leitura da quadra apresentada no dia anterior;5. Ditado mudo;6. Correção individual do ditado;7. Leitura do texto: “O Urso esquecido” (anexo p.349, 350 e 351).

Descrição/Reflexão - Os ditados mudos começam a ter cada vez mais sucesso e já é raro aparecer uma criança que escreva uma palavra errada mesmo as que têm mais dificuldades. Começam a compreender como devem fazer para memorizar as quadras e a respectiva escrita e empenham-se porque se pede um esforço razoável e oferece-se a previsão de sucesso. Aliás, atribuo este sucesso ao facto de eles dominarem o processo de aprendizagem. Isto é, eles sabem exactamente como fazer para obter sucesso porque todo o processo foi discutido e experimentado em sala de aula. Foram reflectidos os resultados e relacionados com o processo que se desenvolveu para chegar aos resultados. Esta consciencialização do processo de aquisição de saberes parece ter contribuído para o sucesso.

Mais uma vez, a leitura do texto se revelou bastante difícil. Estamos, de facto, perante um novo grau de dificuldade. Apesar de tudo, eles têm conseguido ler, portanto, a tarefa não é desmotivante. É lendo que aprendem a ler, mas acho que devo insistir para que leiam os textos, em casa, para os pais verem como eles lêem bem. Com isto conseguirei aumentar a motivação, a auto-estima e a aprendizagem.

PLANO DE AULAS

27.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo acerca das técnicas de memorização da quadra que serviu para o ditado mudo do dia anterior;2. Leitura da quadra;3. Repetição do ditado realizado no dia anterior;

4. Leitura do texto já apresentado: “O Urso esquecido” (anexo p.349, 350 e 351);
5. Cópia de partes do texto lido;
6. Desenho.

Descrição/Reflexão - No dia anterior, houve seis crianças que escreveram com erros ortográficos. O objectivo da repetição do ditado mudo é conseguir que todas as crianças escrevam sem erros ortográficos. Trata-se apenas de quatro versos e este exercício destina-se a todos, mas principalmente às crianças que têm mais dificuldades. E, neste exercício, o objectivo de escreverem todos sem erros foi conseguido. Antes do ditado, as crianças que escreveram com erros no dia anterior, foram levadas a escrever as palavras que tinham errado até as conseguirem escrever sem copiar. Quando já conseguiam vinham mostrar-me que eram capazes. Por vezes, vinham mostrar que já sabiam e depois não conseguiam. Dizia-lhes que eles tinham que escrever sem olhar para as palavras que já estavam escritas e ensinei-os a escrever numa folha de papel e a dobrar a folha para não verem o que já estava escrito. Para além de aprenderem a escrever, aprendem como se aprende a escrever e aprendem o valor da persistência e do trabalho.

Apesar das dificuldades verificadas na leitura, no dia anterior, hoje, depois de o texto ter sido estudado, não se dá conta das dificuldades que tiveram. Onde se confirma que se aprende a ler, lendo e aproveitei para falar com eles sobre esse assunto. Todos compreendem que lêem melhor se lerem muitas vezes.

PLANO DE AULA

28.11.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Momento de contacto com os livros; 2. Diálogo; 3. Apresentação do texto: “Uma casa muito estranha” (anexo p.352 e 353); 4. Leitura; 5. Leitura em coro; 6. Resolução de uma ficha relativa ao texto lido; 7. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - O texto apresentado não foi escrito expressamente para eles, sentiram algumas dificuldades na sua leitura embora menos do que nos dois últimos textos anteriores. Sem que eu lhes tivesse pedido, as crianças juntaram-se quatro a quatro e começaram a ler o texto. Ultrapassaram as fases de ler sozinhos e de ler dois a dois, naturalmente. Parece que esta atitude constitui uma resposta à maior dificuldade que o texto apresenta. Claro que depois de ler cada

quadra, riam-se às gargalhadas e repetiam a leitura da quadra que já tinham lido para confirmar a leitura ou para se rirem do que leram. Mesmo quando leram em coro não pararam de se rir.

PLANO DE AULA

02.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo (O Natal e as sensações: cheiros, sabores, sons, paisagens de Natal); 2. Leitura individual e em voz alta do texto estudado no dia anterior; 3. Cópia do texto; 4. Continuação da resolução da ficha iniciada no dia anterior; 5. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - Mais uma vez, ao descrever as paisagens de Natal, as crianças voltaram a falar da neve. Estivemos a ver alguns postais de Natal e verifiquei que são os postais com paisagens de neve que mais lhes chamam a atenção. É nesses postais que mais se demoram a olhar e é sobre esses postais que tecem mais comentários. Talvez seja apenas a curiosidade pelo desconhecido. Talvez eles achem os postais muito bonitos. Talvez a neve exerça sobre eles uma atracção que não sabemos explicar.

Relativamente à leitura, a maioria das crianças chega à escola com o texto tão bem estudado que a sua leitura pode confundir-se com a leitura que se faz em classes mais avançadas.

PLANO DE AULA

03.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo acerca dos presentes no Natal; 2. Leitura da segunda quadra do poema: “Dia de Natal”; 3. Exercícios de ortografia – Invenção de frases; 4. Declamação em coro das duas quadras já estudadas; 5. Carta colectiva ao Pai Natal.

Descrição/Reflexão - Tal como defendia Freinet, a carta ao Pai Natal constitui um exercício de escrita com objectivo. As crianças sabiam que estavam a escrever uma carta para enviar ao Pai Natal e esse objectivo transformou-se em factor de motivação enquanto, simultaneamente, revela o carácter social da escrita. Este pedagogo achava que as crianças, quando escreviam deviam ter um objectivo de escrita. Escrever uma carta para mandar ao pai Natal não é a mesma coisa que

escrever um ditado mudo para ficar arquivado no caderno. Mesmo que o caderno seja para mostrar aos pais, o objectivo de mandar uma carta ao Pai Natal parece-me muito mais forte e motivador. Curiosamente, nenhuma criança da turma pôs em causa a existência do Pai Natal. A carta colectiva que escreveram ficou assim:

Querido Pai Natal, ´

És muito amigo.

Dá-nos prendas que nós vamos partilhar com os outros.

Tu não és rico mas gostas de dar.

Pai Natal, dá carinho a toda a gente.

Não deixes os outros meninos morrer à fome.

Beijinhos dos meninos do 1.º ano, da turma A, da Escola dos Combatentes de Ovar.

PLANO DE AULA

04.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 10:30	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo acerca do Pai Natal: Onde vive, o que faz durante o ano, quem o ajuda, como viaja, etc. Acabar com a pergunta: Será que o Pai Natal vai a todos os países do mundo? Os meninos dos países mais pobres também recebam prendas de Natal?; 2. Leitura da terceira quadra do poema: “Dia de Natal”; 3. Análise da ortografia e leitura de algumas palavras da quadra lida; 4. Interpretação oral da quadra; 5. Vamos escrever uma carta ao Pai Natal? (Preparação e escrita do rascunho da carta); 6. Montagem da canção: “Pai Natal”.

Descrição/Reflexão - A escrita individual de uma carta ao Pai Natal é um processo que tem, à partida, a adesão das crianças. Ninguém duvida da existência do Pai Natal. É um trabalho absolutamente enternecedor porque eles falam como se o Pai Natal tivesse uma existência real.

As cartas que escreveram constituem a primeira produção autónoma em que se empenharam verdadeiramente. Claro que estas cartas não poderiam ter surgido sem o trabalho anterior de escrita de textos colectivos, de escrita de frases e mesmo de escrita individual. O facto de este trabalho ter uma finalidade explícita, realmente motivadora, também contribuiu para o seu empenho.

PLANO DE AULA

05.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo;2. Invenção e escrita de frases relacionadas com o Pai Natal.3. Montagem da canção: “ É Natal”;4. Leitura da letra da canção;5. Leitura: Leitura individual/ pares/ grupo/ Turma/ grupo/pares/individual;6. Leitura modelo;7. Leitura individual em voz alta.8. Audição de uma história.9. Leitura de recados sobre visitas de estudo.

Descrição/Reflexão - Está prevista uma visita de estudo à Quinta do Castelo de Santa Maria da Feira onde está a decorrer o evento: “Terra dos Sonhos”. É um espaço, naturalmente muito bonito, que foi transformado no cenário dos diferentes contos de fadas, onde as crianças podem ver “verdadeiras” minas de anões, a casa do Pinóquio, a casa dos Anões com as sete camas alinhadas, a casa do Capuchinho Vermelho e a casa da avó onde um lobo simpático fala às crianças, visitam a casa do Pai Natal e falam com ele, visitam a fábrica de brinquedos que é propriedade do Pai Natal, vêem a Sininho a voar pelos ares, contactam com as diferentes personagens dos contos, enfim, é um espaço que tenta recrear o mundo do conto de fadas que é certamente a Terra dos Sonhos.

No final da aula as crianças receberam a folha de recados sobre a visita de estudo. Começaram imediatamente a ler. Quando recebem algo que é para ler não é preciso mandá-los ler e esta é uma atitude que foram ganhando durante as aulas e que revela o seu interesse por descobrir o que está escrito.

Foi com satisfação que verifiquei que apenas seis crianças da turma pediram ajuda aos colegas para ler.

Foi visível que compreenderam a mensagem porque iam lendo e iam comentando o que estava escrito.

PLANO DE AULA

09.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo acerca do Natal: Onde foi e quando foi o nascimento de Jesus. Apresentação do planisfério e discussões para levar à aquisição de algumas

noção de tempo e de espaço, a nível do planeta Terra;

2. Leitura da penúltima quadra do poema de Luísa Ducla Soares: “Dia de Natal”;
3. Interpretação oral da quadra lida;
4. Leitura da última quadra do mesmo poema;
5. Continuação da escrita da carta ao Pai Natal com ajuda e correcção individual;
6. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - As crianças ainda continuam a escrever a carta ao Pai Natal porque vão escrevendo e às vezes perguntam como se escrevem algumas palavras. Além disso, as cartas são corrigidas uma a uma com a presença do respectivo autor para explicar algumas frases menos perceptíveis. Parte-se do princípio de que escrevemos para comunicar e, portanto, o que escrevemos tem que ser compreensível, logo, não pode haver erros ortográficos e as frases têm que estar bem estruturadas, bem como as ideias das frases para que o Pai Natal perceba o que eles dizem. Depois de corrigidas, as cartas têm que ser passadas a limpo e devidamente ilustradas pois serão enviadas ao Pai Natal.

PLANO DE AULA

10.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo;2. Registo de data e nome;3. Apresentação do texto completo de Luísa Ducla Soares: “Dia de Natal”;4. Leitura: individual – pares – colectiva – pares – individual;5. Leitura individual em voz alta;6. Invenção e escrita de frases acerca do Pai Natal;7. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - A invenção e escrita de frases acerca do Pai Natal foi feita frase a frase. Isto é, quando uma criança diz uma frase, passamos a escrevê-la de imediato. Já foi referido que este processo não produz uma verdadeira articulação entre as diferentes frases. O resultado não será um texto bem estruturado, mas podemos retirar, deste trabalho, outras vantagens. As crianças sentem-se satisfeitas pelo facto de a sua frase ser escrita por todos os meninos da turma. Ao escrever frase a frase, de facto, escrevemos palavra a palavra e podemos falar sobre a ortografia de cada palavra, além de que permite ao professor perceber o funcionamento e o ritmo de cada criança da turma.

Verifico que, no que respeita à aprendizagem de regras ortográficas e de regras de pontuação, este processo permite fazer um ensino explícito no momento em que as crianças estão de facto a escrever, que é quando sentem a sua necessidade e presumo que, talvez pelo sentido de oportunidade desse ensino explícito, tenha melhores resultados em termos de aprendizagem efectiva.

PLANO DE AULA

11.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de um texto sobre a vida e obra de Manoel de Oliveira (anexo p. 354); 2. Leitura do texto; 3. Interpretação do texto; 4. Casos de leitura: ce – ci; 5. Sessão de cinema promovida pela “Ovarvídeo” 6. Diálogo acerca das várias curtas-metragens a que assistimos; 7. Registo escrito das sensações despoletadas pelas curtas metragens.

Descrição/Reflexão - A aula começou às nove horas e, quando as crianças chegaram, estava eu a acabar de escrever um texto sobre a vida e obra de Manoel de Oliveira. Recortei do jornal que tinha comprado nessa manhã, à frente das crianças, a fotografia de Manoel de Oliveira que coleí no espaço da folha do texto que tinha reservado para esse efeito. Enquanto me foram fotocopiar os textos ficámos a analisar o jornal. Depois, tentámos ler o título da notícia sobre Manoel de Oliveira. Ficámos a saber que ele fazia cem anos. Falámos acerca do tempo. Não conhecem ninguém que tenha cem anos, por isso, percebem que é muito tempo. Depois veio o texto e estivemos a ler. Era um texto diferente daqueles a que estão habituados. Apresento-lhes sempre textos narrativos ou poesia, mas neste texto não há ficção. Fala do cinema, da nossa cidade e de Manoel de Oliveira. Perceberam perfeitamente que este texto era diferente. Perguntei se achavam que aquele texto era diferente dos outros que eles estavam habituados a ler e uma criança disse:

- Claro, este texto até fala de coisas que vêm no jornal!
- E fala de Ovar, Professora, fala de Ovar!
- Este texto é de coisas que os grandes lêem.
- Os adultos! – emendou uma menina.
- Pois, os adultos!
- Ó Professora, o meu pai lê o jornal ao domingo.
- É, e no jornal também fala de futebol!

- No jornal fala de tudo, não fala, Professora?
- Depende do jornal. Os jornais não são todos iguais. – disse-lhes eu.
- Pois não, há jornais que só falam de futebol e mais nada!

Depois, estivemos a ler o texto frase por frase. Claro que todos compreenderam o texto, porque era de fácil compreensão.

Sáímos da escola e fomos ao cinema. Tratava-se de um festival de curtas-metragens. Adoraram os pequenos filmes que viram e o diálogo sobre as curtas-metragens a que assistiram revelou que eles perceberam perfeitamente todas as histórias que foram apresentadas e tomaram partido por algumas personagens das histórias.

PLANO DE AULA

12/12/2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<p>8. Diálogo acerca do Pai Natal;</p> <p>9. Treino de escrita de palavras com o ditongo ou;</p> <p>10. Ditado cópia do texto: “Dia de Natal”;</p> <p>11. Diálogo: O Natal é no Inverno. O que é o Inverno?</p> <p>12. Será que no Natal é Inverno em todos os países do mundo? Por que é que não é Inverno em todo o mundo? Análise do planisfério.</p> <p>13. Momento de contacto com os livros.</p>

Descrição/Reflexão - As crianças adoram ver o planisfério. Nesta idade, analisar o planisfério permite uma verdadeira aprendizagem. Claro que, quanto maior for o seu conhecimento acerca do mundo que nos rodeia, maior será a sua capacidade para compreender textos porque esse conhecimento permite-lhes relacionar o que lêem com o que conhecem do mundo. Algumas crianças nem quiseram ir ao recreio porque ficaram sentadas a olhar para o planisfério e a falar acerca do que viam e sabiam do planeta Terra, principalmente, acerca dos países onde amigos ou familiares já tinham vivido.

PLANO DE AULA

15.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9.00 às 12:00	<p>1. Diálogo acerca dos contos de fadas;</p> <p>2. Audição da História: “Branca de Neve e os sete anões”</p> <p>3. Imaginando soluções: “E se tu fosses a Branca de Neve?”;</p> <p>4. Dramatização da História;</p>

5. Visita à Terra dos Sonhos

(Evento baseado nos contos de fadas que teve lugar na Quinta do Castelo de Santa Maria da Feira).

Descrição/Reflexão - Tivemos que sair da Escola mais cedo do que o previsto e, por isso, não fizemos o que estava planificado, apenas ouvimos ler a história e saímos logo.

A visita à “Terra dos Sonhos” permitiu entrar no mundo do imaginário. Houve momentos em que as crianças ficaram absolutamente caladas, parecia que nem respiravam, como quando apareceu a Branca de Neve à janela de sua casa, a cantar para eles. A simbiose entre o imaginário e a realidade confundiu-os. Calados e quietos, de olhos muito abertos e com a boca entreaberta, parecia que estavam suspensos no tempo. De repente, passávamos em caminhos onde caía neve sobre as nossas cabeças. Entrámos no interior da Terra para ver a gruta dos anões e vimos a Sininho a voar sobre as nossas cabeças. Enfim, era um mundo de magia e as crianças, às vezes, perguntavam:

– Professora, é a sério?

Claro que não respondo, porque não sei responder mas penso para comigo:

Lá estão eles a fazer perguntas difíceis!

PLANO DE AULA

16.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Diálogo: “Na Terra dos Sonhos eu gostei de ver ...”;2. Audição da leitura de uma história de Natal;3. Ficha de avaliação trimestral de Língua Portuguesa;4. Momento de contacto com os livros.

Descrição/Reflexão - Foi difícil controlar o diálogo da manhã. O entusiasmo não os deixa respeitar a vez dos outros para falar. Não dei muito tempo para o diálogo porque estamos a chegar à interrupção lectiva do Natal e temos muito trabalho atrasado.

PLANO DE AULA

17.12.2008

Horário	Desenvolvimento da aula
das 9:00 às 12:00	<ol style="list-style-type: none">1. Conclusão da ficha de avaliação trimestral de Língua Portuguesa;2. Momento de contacto com os livros;3. Audição da leitura de uma história;4. Declamação colectiva do poema: “Dia de Natal”.

Descrição/Reflexão - A declamação colectiva de poemas parece ser uma importante estratégia de aprendizagem.

Permite decorar o poema, o que é óptimo não só para exercitar a memória mas também para fazer passar o poema para o coração: “Só amamos o que conhecemos”. Quando amamos uma coisa ou alguém, gostamos de estar em contacto com o que amamos. Quando os poemas nos entram no coração, viajamos neles e com eles. Ter o poema no coração é entrar no campo do imaginário. Se as crianças amarem a Língua Portuguesa, talvez venham a ser bons leitores. Ora, a declamação, ajudando a memorizar, ajuda a aprender melhor a sintaxe das frases, a ortografia das palavras e a estrutura do texto. O contacto permite, quase sempre, um melhor conhecimento.

Declamar o poema colectivamente transforma o poema num bem comum, num factor de ligação entre a turma, como se ele fosse um património.

A declamação colectiva permite, ainda, promover competências de dicção.

18/12/2008 Encerramento do 1.º Período: último dia de aulas antes da interrupção lectiva do Natal – Festa de Natal .

Dado que, no final do primeiro período, a turma está em franco processo de autonomia no que se refere à leitura e à escrita uma vez que, perante um texto, as crianças tomam a iniciativa de ler individualmente ou com ajuda dos colegas, e ainda, dado que a exposição que temos vindo a fazer, descrevendo todas as actividades diárias, corre o risco de se tornar repetitiva, uma vez que há estratégias e actividades que se repetem ao longo do ano e que se transformam em verdadeiras rotinas, e também para uma melhor organização deste trabalho, optámos por, a partir daqui, tratar apenas dos processos que se revelaram verdadeiramente significativos por terem contribuído para alcançar os objectivos definidos, ou seja, desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita e desenvolver o imaginário, pois serão estes processos que nos merecem uma mais aprofundada reflexão também porque respondem às questões centrais da nossa pesquisa.

Assim, dos processos desenvolvidos em sala de aula, nos segundo e terceiro períodos, destacamos os seguintes:

- Escrita de textos: escrita de textos colectivos; escrita de textos individuais; revisão de textos;
- Leitura integral de contos;

- Audição de contos lidos pelos Encarregados de Educação;
- Declamação pública de poemas;
- Compreensão na leitura e interacção com a Matemática.

ESCRITA DE TEXTOS

Os processos que utilizámos para promover a aprendizagem da leitura e da escrita foram variando ao longo do ano já que a diferentes fases de aprendizagem correspondem diferentes objectivos e, consequentemente, diferentes actividades e estratégias para atingir esses objectivos. Assim, numa primeira fase da aprendizagem da escrita pretendíamos que as crianças aprendessem a desenhar as letras executando e memorizando os movimentos cinestésicos da caligrafia, que aprendessem a ortografia das palavras e os princípios essenciais que regulam a linguagem escrita. Por isso, as crianças começaram por aprender a escrever a palavra *lobo*, a palavra *menina* e depois passámos para a escrita de frases completas onde se inseriam as palavras aprendidas. Sabíamos que nem todas as crianças estavam no mesmo estágio de desenvolvimento no que se referia à compreensão do funcionamento do código escrito, mas estas actividades destinavam-se também a activar as suas interrogações e as suas hipóteses para facilitar a sua compreensão.

Partimos do pressuposto de que, tal como as crianças aprendem a andar andando, aprendem a falar falando, aprendem a ler lendo, também deverá ser a escrever que aprendem a escrever. Então as crianças deverão escrever para aprender a escrever. Antes dos dois anos de idade, se as crianças vêem alguém a escrever, normalmente, mesmo se ainda não sabem falar, manifestam-se como sabem para pedir material de escrita, para experimentar, para imitar o que vêem os adultos fazer. As crianças, espontaneamente, querem caminhar, querem falar, querem ler e escrever. A criança é um ser aprendente por natureza. Por isso, mal começa a andar, abre todas as portas e gavetas que encontra, para descobrir, para conhecer o mundo que a rodeia. O mundo da escrita é uma porta.

É verdade que grande parte das crianças que temos nas nossas escolas escrevem e lêem por obrigação, mas esse não é o processo natural. Não é possível isolar a aprendizagem da leitura e da escrita do contexto educacional global e do contexto social. É Freinet quem tão bem o explica:

“ «O trabalho inútil enlouquece aqueles que estão condenados a ele» diz um autor inglês. Se tal facto é exacto e se, por nosso lado, estamos convencidos

disso, a Escola deveria, rapidamente reconsiderar as suas técnicas de trabalho inútil. Uma das causas actuais do desequilíbrio individual e social provém, certamente do facto de, na nossa época já quase não se conhecerem as alegrias do trabalho. O trabalhador na fábrica «esfola-se» (tem razão em não pronunciar neste caso a palavra sagrada do trabalho) «para ganhar a sua còdea» e não para produzir uma obra valiosa – preocupação acessória. A criança «marra» sem objectivo nem razão para passar nos exames e ganhar também ela o seu pão por uma situação se possível bem assegurada. E quando estamos cansados de «esfolar» ou de «marrar» divertimo-nos porque a diversão é a antítese e o abandono de uma tarefa que doravante não desempenha nenhuma função visível no destino dos homens.”

Freinet (1967:99)

A inclusão desta citação não significa a opção por uma pedagogia da felicidade e do bem-estar dentro da escola, relegando para segundo plano o desenvolvimento de competências e de aprendizagens. cremos que o desenvolvimento de competências e de aprendizagens é gerador de felicidade e de bem-estar.

Optamos pelo trabalho e pela exigência, mas achamos que o trabalho não tem que ser uma actividade sem sentido, sem prazer, sem encanto. O nosso trabalho, isto é, o trabalho dos professores será então, antes de mais, olhar pelo canto do olho e seduzir como a raposa de Saint-Exupéry. A questão, então, será: Como seduzir a criança para a escrita? Primeiro deixando-a escrever quando quiser. Todos sabemos como se encham de desenhos, de rabiscos e de frases, muitas vezes sem nexos, as nossas folhas de apontamentos. São verdadeiras criações que se produzem apenas pelo prazer de produzir. São resquícios de actividade humana que se alia naturalmente ao prazer e que os sistemas económicos e políticos foram enquadrando e transformando nas actuais profissões, em horários previstos e ritmos acelerados. Por outro lado, trata-se de uma actividade que constitui um escape, um modo de nos evadirmos de um local onde estamos por obrigação. Se somos adultos e precisamos desse escape, porque não oferecê-lo às nossas crianças? Na nossa sala de aula, é essa a função da sebenta. É aí que podem escrever, desenhar e rabiscar de trás para a frente e da frente para trás, com a folha direita ou “de pernas para o ar”, tudo o que quiserem e quando quiserem.

Esta sebenta, e isto fica combinado com os pais, não pode ser censurada. Poderemos pensar que desta forma, tão anárquica, a criança não aprende nada. Pelo contrário, acreditamos que todas as actividades produzem aprendizagem. Quando vejo as sebentas dos meus alunos, lá estão as

palavras que eles sabem e as que inventam. Lá estão os seus escritos mais íntimos: “*Maciel ama a Juliana*”. É no espaço não censurável que se levantam as hipóteses de escrita: “*oji a minha mãe deume um prezenti*”. Haverá o risco de, numa escrita não controlada, a criança assimilar os erros ortográficos que produz? Esta hipótese não parece plausível porque ela sabe que as suas hipóteses de escrita não foram confirmadas por ninguém e, portanto, são apenas hipóteses, não passam disso mesmo. De resto, é frequente que as crianças venham mostrar-me o que escreveram para que eu lhes diga se está certo e lhes diga como se escrevem certas palavras.

A criança sabe que, para aprender a escrever, tem que escrever. Quando as aprendizagens de desenho das letras e a ortografia ainda não estão automatizadas a criança começa a compreender que quanto mais escreve maior é a sua facilidade de escrita. E isto não está em contradição com o que foi dito sobre o trabalho. As crianças gostam de aprender, esforçam-se por aprender e sentem-se satisfeitas e realizadas com as aprendizagens feitas. Contudo, não gostam de trabalhar sem ter um objectivo, sem compreenderem a razão de ser do seu trabalho. Aprender é um objectivo que as crianças aceitam facilmente e que justifica o trabalho.

Este sistema funciona com objectivos concretos e concretizáveis a curto prazo e, para serem concretos e concretizáveis, devem variar de criança para criança. Daí advém a dificuldade em estabelecer um objectivo comum a toda a turma. Exige reflexão e perspicácia mas, se for possível, deve-se estabelecê-lo, embora cientes de que crianças diferentes sentirão dificuldades diferentes. Frequentemente, é preciso dizer, expressamente, a cada criança, o que ela tem que fazer e como deve fazer para aprender e quando ela segue os nossos conselhos e consegue obter sucesso, compreende como se processou a aprendizagem e o trabalho para aprender faz sentido. Levá-la a verbalizar o processo que utilizou para aprender consciencializa esse processo e torna-o passível de ser reutilizado para conseguir novas aprendizagens.

Mas a aprendizagem da lectoescrita é difícil, por isso, devemos estabelecer objectivos em negociação com as crianças: “*Vamos ver se, até amanhã, consegues aprender a escrever esta palavra sem copiar.*” Mas o nível de exigência deve subir: “*Vamos ver se, até amanhã, consegues aprender a escrever esta frase sem copiar.*” E mais tarde: “*Vamos ver se, até amanhã, consegues aprender a escrever esta quadra sem copiar.*”

O nível de exigência deve estar de acordo com aquilo que cada criança pode atingir. É importante assegurarmo-nos de que todas as crianças terão sucesso nesta tarefa, mesmo que, para isso, seja necessário repetir a tarefa duas ou três vezes, em dias diferentes. O que é importante é que todos concluam que são capazes e que conseguem aprender com esforço e com persistência.

Este foi um dos processos que utilizámos na turma onde desenvolvemos o nosso estudo empírico e que provocou melhorias na aprendizagem, como se foi verificando ao longo de todo o ano lectivo. A estas actividades de escrita de palavras, frases ou quadras aprendidas chamámos ditados mudos e verifica-se que, embora depois de repetida a tarefa, às vezes, quatro vezes em dias diferentes sempre se chegou à sua escrita, com pleno sucesso, por todos os alunos.

Portanto, nesta primeira fase, o trabalho de escrita deve ser quase constante. O professor deve estar consciente de que ensinar a escrever não é apenas ensinar a desenhar as letras e a escrever as palavras, é preciso que a criança aprenda a linguagem escrita capaz de promover o seu desenvolvimento social e cultural. É preciso enquadrar esta aprendizagem numa prática cultural e comunicativa.

Escrita de textos colectivos

A escrita colectiva de textos constitui também um processo capaz de produzir aprendizagens significativas na medida em que se constitui como uma estratégia de aprendizagem da escrita de textos individuais. Consciencializando-se dos processos utilizados na construção do texto colectivo, a criança poderá transferir essa aprendizagem e utilizá-la na escrita de textos individuais.

Dos dois processos de escrita colectiva que já aqui expusemos, privilegiamos aquele em que as crianças começam por produzir as suas frases oralmente e depois tratam as diferentes frases para formar um texto coerente, com sequência lógica e com sentido. No outro processo, as crianças dizem a frase e depois escrevem-na palavra a palavra. Depois de escreverem cada palavra, a professora escreve a mesma palavra no quadro para as crianças poderem confrontar a forma como escreveram com a forma como a professora escreveu.

Se é verdade que quando as crianças dizem a frase e se passa de imediato à sua escrita, elas podem aprender mais a nível da correcção ortográfica, porque o teste das suas hipóteses de escrita é quase simultâneo à produção da escrita, também é verdade que, depois de um esforço tão grande para escrever, elas não se sentem disponíveis para corrigir o texto produzido a nível de coerência, da sequência lógica de ideias e de sentido estético. Neste processo, não podemos dizer que o produto obtido seja um texto, já que não aparece, devidamente organizado. Por outro lado, quando elas passam da produção oral das frases quase imediatamente para a construção do texto, uma vez que é a professora que escreve no quadro, todas as frases produzidas pelas crianças, não passando pelo

processo de escrita frase a frase, elas estão disponíveis para essa construção e conseguem entregar-se a um verdadeiro trabalho de composição textual.

De facto, este processo resume-se a um momento de produção de frases soltas sobre um tema e depois a construção do texto será idêntica à revisão do texto, isto é, as crianças, entram num processo de tomada de decisões, optam pela forma de começar o texto e, numa relação colaborativa entre professora e colegas, optam pela supressão, pela substituição, pela inserção e pelo deslocamento de frases, decidem o modo de acabar o texto, verificam se o texto constitui uma estrutura organizada.

A revisão destes textos inclui um processo diferente da correcção de um texto individual porque se parte do princípio de que a correcção ortográfica e sintáctica está feita. Contudo, por vezes, modificam-se algumas frases. Normalmente, lêem-se as frases todas, em voz alta, e as crianças optam pela melhor frase para começar o texto e vão justificando a sua escolha. E o processo continua com a escolha das frases. Por vezes acrescentam frases, modificam as que existem ou retiram frases. No fim, lemos o texto todo em voz alta e, por vezes, as crianças continuam a propor alterações. Todas as alterações são discutidas, o que leva as crianças a argumentar, a expor as suas ideias e a ouvirem-se umas às outras.

A leitura do texto, quer a leitura individual quer a leitura em coro emprestando corpo e voz ao texto produzido, permite que cada criança se aperceba da função estética do texto e entre no domínio da contemplação artística. Este é um passo importante não só para aceder à estética textual mas também como contributo para o seu sentimento de realização pessoal e para a criação do sentido de turma ou de equipa que, sendo muito difícil de conseguir nesta fase do seu desenvolvimento ainda bastante egocêntrica de acordo com as teorias de desenvolvimento de Piaget, pode começar a “semear-se” através destes processos.

Apresentamos, de seguida, dois textos colectivos. O primeiro, impropriamente chamado texto colectivo, foi escrito frase a frase e foi pedido aos alunos que dissessem frases com as sílabas: ge e gi. Claramente, trata-se de um texto cujo processo de escrita tem por objectivo a aprendizagem da ortografia. O texto que se conseguiu foi o seguinte:

A neve está gelada.

A neve é gelo.

A Gina partiu o ovo, separou a gema e fez gemada.

A Gina também fez gelado.

A Gina viu o relógio e pôs as natas na geleira.

Já o outro texto foi conseguido através de um diferente processo. Seguindo as propostas de Gianni Rodari (1993), foi pedido aos alunos que dissessem palavras fofinhas e eles foram dizendo:

tapete, caracóis, cabelo da mãe, suavemente, levemente, algodão; neve, relva, peluche, mana, nuvem, pêlo, cão, gato, penas, asas, almofada, cobertor, colchão, cama, bebé.

Estas palavras foram escritas no quadro sem qualquer ordem ou organização. Depois, pedi que, partindo das palavras que já tínhamos, construíssem frases e foram aparecendo as seguintes frases:

Os anjos voam nas nuvens.

As nuvens são fofas.

Os pássaros voam no céu.

O céu é azul.

Os sonhos são azuis.

Caracóis de neve voam.

O pensamento voa.

Depois deste trabalho, decidimos rever o texto para o tornar mais bonito.

Disse-lhes que o texto que estávamos a escrever é um poema. Fi-los observar, em vários livros, a mancha gráfica de poemas e a mancha gráfica de textos escritos em prosa. Disse que o texto é um poema porque utiliza a linguagem do “faz de conta”. Não dizemos as coisas tal e qual, utilizamos uma certa maneira de dizer que é mais bonita e mais forte, que fala mais do que sentimos. Depois passámos a rever o texto que tínhamos escrito.

Começámos por escolher a frase pela qual queríamos começar o poema mas não chegaram a consenso. Depois, por proposta minha, eles foram modificando frases. Propus-lhes que juntassem as duas frases:

As nuvens são fofas.

Os pássaros voam no céu.

Depois de alguma discussão sobre as duas frases, sem intervenção da minha parte a não ser para moderar as intervenções, e depois de me perguntarem de novo se poderiam dizer coisas que não são reais, decidiram que ficaria a seguinte frase:

As nuvens são pássaros fofos.

Depois propus-lhes que fizessem o mesmo com as seguintes frases:

Os sonhos são azuis.

Caracóis de neve voam.

O pensamento voa.

Depois de algumas propostas, e vendo que não chegavam a uma frase que fosse consensual e que os deixasse satisfeitos, e visto que só podiam partir dos verbos voar e ser, propus que introduzissem a palavra: *pinta*. Lá foram inventando até que chegaram à seguinte frase:

O pensamento pinta suavemente o azul dos sonhos.

Um menino propôs:

Professora, onde diz:

– *Pássaros voam no céu.* – podia ser: – *Pássaros azuis voam no céu.* –

Ficava mais bonito!

– Pois ficava. – disse eu: – E se substituíssemos a palavra: “*voam*”?

– “*Dançam*”! Ó professora, podia ser: *dançam*.

– Muito bem pode ficar: “*Pássaros azuis dançam no céu.*”

– Ó Professora, e se em vez de *pássaros* escrevêssemos *asas*?

– Bem pensado, então pode ficar: “*Asas azuis dançam no céu*”.

A última frase que acabaram por escrever, seguindo sempre o mesmo processo foi:

“*Caracóis de neve caem levemente no azul da manhã.*”

Voltámos ao princípio, isto é, voltámos a escolher a frase com a qual queremos começar o texto. Depois de algum desacordo, dúvidas e indecisões, decidimos a sequência de frases do texto. Fiz-lhes notar que o texto não tinha título. Lá se desentenderam, lá se entenderam de novo e o título escolhido foi: “Azul”. Então, o texto ficaria assim:

AZUL

Um sonho azul pinta suavemente o pensamento.

As nuvens são pássaros fofos.

Os anjos voam nas nuvens.

Asas azuis dançam no céu.

Caracóis de neve

caem

levemente
no azul da manhã.

Seguiu-se a leitura do texto em coro. Mais uma vez a leitura nos fez sentir o texto de outra forma, nos fez apreciar a beleza das palavras:

- Professora, é lindo, não é?
- Eu gosto mais da última. Por que é que não desenhemos? Estas frases dão para desenhar!
- Então, está bem. Primeiro vocês passam tudo direitinho no caderno diário. Depois, cada um escolhe a frase que gosta mais, escreve-a e ilustra-a.

Na produção deste texto, recorremos a um processo de geração de soluções múltiplas que foram sendo testadas a cada momento. O produto é um texto com recorrência constante à metáfora, portanto de significações múltiplas. Numa idade em que, de acordo com as teorias de Piaget, normalmente, o estágio simbólico está a dar lugar ao das operações concretas, embora as frases produzidas sejam de carácter metafórico, elas são traduzíveis em imagens concretas como afirmou um dos meninos: “estas frases dão para desenhar”.

A múltipla significação de cada frase transforma-as em símbolos, quer dizer, em significantes de outros significados, fazendo-as entrar, assim, no domínio do imaginário. O imaginário funda-se nas nossas sensações e percepções físicas, alicerça-se no mundo concreto da matéria e parte para alargar a nossa capacidade de simbolizar. Então, as criações artísticas fundam-se nas sensações e percepções físicas, na matéria concreta onde nos movemos. Criar deixa de ser tirar do nada. O exercício da criatividade obriga-nos à utilização de variadas soluções que se afastam de estratégias de carácter sistemático, pré-determinado, em que os resultados são previsíveis à partida.

Os textos colectivos abrem caminho à compreensão da forma como a construção de textos se pode processar facilitando, assim, a escrita individual de textos.

Ao longo destes dois períodos, fomos utilizando textos colectivos, muitas vezes, antecedendo textos individuais e com o mesmo tema. A escrita de textos é um exercício de resolução de variados problemas mas não deve ser um exercício de adivinhação. Por isso, a escrita deve ser aprendida em sala de aula e a sua aprendizagem deve efectuar-se pelo seu exercício efectivo.

Escrita de textos individuais

Nos últimos anos, as investigações relativas ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita têm vindo a evoluir significativamente, respondendo à percepção de uma situação problemática no que respeita ao desempenho dos estudantes nesta área e articulando, num saber interdisciplinar, os contributos da Psicologia, da Linguística e da Didáctica. A Psicologia cognitiva tem vindo a investigar as operações mentais que subjazem ao processo de escrita.

A função do texto, o destinatário e o próprio autor interagem para produzir as representações mentais que conduzem a actividade de produção textual, condicionando a selecção e a organização dos conteúdos.

As representações mentais que o autor do texto vai mobilizando ao longo do processo de composição relaciona-se também com o conhecimento dos esquemas textuais, dos conteúdos temáticos sobre os quais escreve, das estratégias de resolução de problemas de composição. No processo de produção textual interagem diferentes níveis.

De acordo com Beaugrande (1984), citado por Carvalho (1998), o processo de escrita funciona com a intervenção de níveis paralelos: “Os diferentes níveis, o dos objectivos, o das ideias, o dos conceitos, o da expressão, o dos sintagmas, o das letras e dos sons vão do profundo ao superficial e interagem entre si. Em cada momento, um deles predomina sobre os outros e absorve em maior ou menor grau, a atenção dos mecanismos de processamento de informação (...).” Uma reflexão acerca do número de níveis que entram em acção no acto de escrita leva-nos a considerar a complexidade da tarefa. Daí que, a aprendizagem deva ser envolvente, frequente e devidamente acompanhada por outros aprendentes ou pelo professor desenvolvendo a aprendizagem numa actividade partilhada, como defendia Vigotsky.

Por parte da Linguística a emergência do contexto como parte integrante do processo de produção textual, as tentativas de estabelecimento de tipologias textuais provocaram uma mudança nas formas de perspectivar o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, levando ao uso de sequências didácticas que estabelecem um duplo objectivo, por um lado, a construção de competências a nível de construção de texto e, por outro lado, a aprendizagem de conteúdos seleccionados do currículo fazendo interagir conhecimentos académicos e tipos de discurso. Aí, os alunos utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e de conhecimento de si mesmos e do mundo. O contexto escolar pode ser gerador de situações de produção de textos literários, científicos, jornalísticos em situações com uma finalidade que lhes confere sentido e que levam os alunos a dominar as características próprias de cada texto.

O ensino das estratégias de resolução de problemas de composição ganha protagonismo e os aprendentes têm de se tornar capazes de regular, gerir e controlar o processo de produção textual. A actividade de escrita é uma actividade humana com uma finalidade, com uma intencionalidade e, portanto, exigindo a análise da relação entre os processos e os resultados. O motivo desencadeia a actividade e dá-lhe sentido.

À escrita de textos colectivos como estratégia para compreender a construção de um texto devemos juntar a atribuição de um objectivo significativo para a escrita de cada texto, como elemento motivador da escrita e devemos, ainda, juntar a revisão do texto como parte integrante do processo de escrita.

A escrita é um acto de criação. É uma forma de explorar a criatividade individual e estimular a interacção social. Produzir um texto é dar à luz ideias é, portanto, um processo que necessita de envolvimento e motivação. Trata-se de uma tarefa que exige introspecção, concentração, envolvimento, e estas condições não podem coexistir com a pressa. Pelo menos nesta faixa etária e neste nível de aprendizagem, a escrita de textos não pode ser feita sem sensibilização, sem motivação. Deve ser dado tempo para que o aluno consiga fazer o seu “aquecimento” e para se envolver de tal forma que possa obter qualidade e prazer naquilo que realiza.

À escrita de textos individuais deve subjazer um objectivo que seja significativo para a criança autora do texto. Freinet atribuía o sucesso do *texto livre* ao facto de as crianças escreverem para que os seus textos fossem publicados no *jornal escolar*. A correspondência escolar, utilizada depois da Primeira Guerra Mundial por Decroly, oferecia também um objectivo à escrita infantil.

De facto, a evolução tecnológica fez cair em desuso as técnicas que suportavam, quer a prática do *jornal escolar* de Freinet, quer a correspondência de Decroly, mas a fundamentação teórica de tais práticas, que apelam para a necessidade de existência de um objectivo, essa mantêm-se actual. Talvez não tenhamos sabido adaptar as referidas teorias às novas tecnologias. De facto, a utilização da Internet para fazer circular os textos das crianças pode ser um poderosíssimo instrumento de motivação. Por outro lado, como ainda nem todas as famílias têm acesso à Internet, neste momento, esta prática poderia ser factor de discriminação embora, tendo em conta a evolução que se tem verificado nesta área, não será despropositado esperar que, nos próximos anos, todas as casas tenham acesso à Internet.

Temos verificado, nas nossas práticas, que a motivação e o empenho das crianças pela escrita é maior quando lhes apresentamos um objectivo significativo. Dar a conhecer o texto expondo-o em local acessível aos pais, utilizando-o para comunicar com os pais, lendo-o à turma, para além de

constituir uma poderosa forma de motivação, contribui para atribuir à escrita o seu carácter eminentemente social e cultural. Uma vez que, na turma onde desenvolvemos este estudo, não utilizámos o jornal escolar, cada vez que pedíamos um texto às nossas crianças, delineávamos um objectivo que considerávamos significativo. Sabemos que, nestas idades, normalmente, a relação afectiva das crianças com os pais é muito forte e mobilizadora de motivação e aprendizagens. Dar alegria aos pais é um objectivo que funciona, quase sempre, sabemos-lo por experiência. Por isso, se o texto que estão a escrever for para expor na escola em local acessível aos pais, este é um objectivo mobilizador de motivação e aprendizagem. Se o texto for uma carta para o pai ou para a mãe, traz em si um objectivo poderoso. Por isso, na nossa prática, utilizamos a descrição de um sonho que foi apresentado e exposto na Biblioteca Municipal, escreveram a carta ao Pai para o *Dia do Pai* e uma carta à Mãe para o *Dia da Mãe*. Os outros textos foram expostos na escola, em lugar público, depois de devidamente revistos, reescritos e ilustrados. Era visível o orgulho com que as nossas crianças quase obrigavam os pais a lerem os textos.

Antes de os textos serem expostos foram lidos à turma. A leitura à turma, nesta primeira fase, deve ser preparada na escola e em casa. Devemo-nos assegurar de que as crianças fazem uma leitura expressiva de forma a que o texto seja valorizado pela leitura. Um dos objectivos desta leitura é valorizar a criança através da valorização do seu texto. Por isso, o professor deve avaliar a capacidade da criança para fazer uma leitura expressiva do texto e, em caso de verificar que a leitura da criança desvaloriza o texto, pode perguntar à criança se ela quer que o texto seja lido pelo professor e, no caso de a criança aceitar, é preferível, nesta situação, ser o professor a ler o texto e a dar-lhe a ênfase necessária para que a criança se sinta orgulhosa do que escreveu. Contudo, uma vez que a leitura em coro, em pares e individual é uma prática muito frequente, nesta turma, todos os dias e mais do que uma vez as crianças utilizam diferentes formas de leitura, elas, normalmente, sentem-se à vontade para ler em voz alta.

O tema a desenvolver no texto também pode funcionar como uma motivação. Sobre o tema proposto a criança deve ter algo a dizer e isto só acontecerá se o tema emergir da vida real do aluno ou do seu imaginário para que, assim, esteja carregado de sentido. O professor deve entender o aluno como um ser pensante e sensível e só assim poderá admitir que dentro de cada aluno haverá sensações e pensamentos que ele poderá exprimir através da escrita. Por isso, será de aproveitar as situações emergentes em contexto de sala de aula: o texto ou o desenho para oferecer a quem faz anos, os convites para os eventos promovidos pela turma, os recados aos encarregados de educação podem ser situações aproveitadas para a escrita de textos.

A escrita dos textos foi sempre antecedida por um diálogo relativo ao tema e pelo registo, no quadro, de palavra, relacionadas com o tema. Durante a escrita, os alunos foram acompanhados pela professora que foi ajudando a escrever as palavras em que eles tinham dificuldades, detectando os alunos que tinham dificuldade em começar a escrever e conversando com eles para compreender qual seria a dificuldade e ajudando a resolver os problemas que iam aparecendo.

Os alunos que têm dificuldade em começar a escrever, normalmente, quando são abordados, dizem que não sabem o que escrever. Nesta turma aconteceu raras vezes. A primeira coisa a fazer é pedir ao aluno que dite o texto, prontificando-se para o escrever. Se o aluno começa de imediato a ditar, então ele não estava a conseguir identificar o problema porque este não se situava a nível do que ele queria escrever mas consistia em qualquer bloqueio relativo à escrita de palavras e frases. Se o aluno não dita à professora o que quer escrever, então, de facto, é preciso ajudá-lo a planificar o texto, fazendo-lhe perguntas de acordo com o tipo de texto a escrever e com a forma de divulgação que o texto irá ter, isto é ao objectivo da escrita. Por exemplo, se o aluno está a escrever uma carta à mãe, devemos começar por lhe perguntar como é que ele quer dirigir-se à mãe e podemos mesmo dar exemplos: “Minha querida mãe” ou “Mamã querida” ou “ Mamã linda e fofa” ou “Minha mamã linda”. Depois de escolhida a forma como se dirige à mãe, podemos pedir que pense o que é que a mãe gostava mais que ele lhe dissesse. Pede-se, assim, ao aluno, uma distanciação, pede-se que se coloque no lugar do leitor. Às vezes, basta começar, para depois a escrita fluir.

Durante o processo de escrita, a criança deve ter uma representação retrospectiva do texto que já foi escrito e uma representação prospectiva da parte do texto que ainda pretende escrever. Por vezes, é preciso elaborar com a criança um plano do que ela pretende dizer mas estas são situações muito raras. O que nunca poderemos deixar acontecer é a criança sentir que não foi capaz de escrever nada. O sucesso em cada tarefa é uma condição de aprendizagem.

Normalmente, nesta turma, não levamos as crianças a desenvolver um plano de escrita. Optamos pela escrita automática por nos parecer aquela que melhor se adequa à faixa etária e ao grau de escolaridade destes alunos, logo, às suas competências linguísticas. Parece-nos que, nesta primeira fase de aprendizagem, a elaboração de um plano, ao exigir esforço e tempo, pode funcionar como um factor de desmotivação. Por outro lado, a escrita automática pode funcionar como uma forma de desbloquear a expressão escrita. Claro que, numa fase posterior de aprendizagem, se pode levar os alunos a elaborar o seu plano de texto, quando o grau de exigência em termos composição textual puder ser maior.

Ao longo do percurso escolar do aluno, a evolução das suas competências linguísticas e o grau de exigência académica deve ser simultaneamente causa e consequência da utilização de diferentes

técnicas e estratégias. Contudo, os dois processos devem coexistir, porque a forma de abordar o texto por parte do aluno varia consideravelmente de acordo com as características pessoais de cada criança.

Os textos mais significativos que as crianças foram produzindo ao longo do ano estão em anexo e foram inseridos por ordem cronológica da sua produção para facilitar a análise da sua evolução ao longo do ano.

A revisão do texto individual

As recentes investigações, privilegiando a concepção da escrita como processo, deslocam a sua atenção do texto como produto acabado e, fazendo-a incidir no autor, dão relevo aos processos de aprendizagem da escrita enfatizando a revisão textual e a reescrita como partes integrantes do processo de construção do texto. Esta concepção assume que a actividade do aluno se relaciona com a tomada de decisões para a resolução de problemas de composição.

O ensino das estratégias de resolução de problemas de composição ganha protagonismo e os aprendentes têm de se tornar capazes de controlar o processo de produção textual. Iniciar a revisão de texto num primeiro ano de escolaridade pressupõe, também, assumir que se trata de uma tarefa que deve transformar-se numa rotina a pôr em prática sempre que se pretende escrever um texto. Contudo, é de bom senso reconhecer que a sua introdução num primeiro ano de escolaridade deve depender das características da turma e essencialmente das competências que ela revele a nível da leitura e da escrita.

Na turma onde desenvolvemos o nosso estudo empírico, a revisão de texto foi introduzida em simultâneo com a composição de textos colectivos. Depois de os alunos ditarem à professora as suas frases, de forma aleatória, e de estas estarem escritas no quadro, começava-se o trabalho de construção de texto que, neste caso, coincidia com o processo de revisão de texto, excepto no que se refere à correcção ortográfica, que não necessitava de revisão uma vez que as frases eram escritas com a ortografia correcta. Interessa referir que neste processo, como se considerava que o texto a produzir seria um texto colectivo, portanto de todos os elementos da turma, a capacidade de distanciamento que revelavam era muito maior do que a que revelavam quando se tratava da revisão do seu próprio texto.

Antes de começarmos a organizar o texto, encetávamos uma reflexão para definirmos os objectivos do texto e o seu destinatário e para podermos adaptar o texto ao uso social que lhe iria ser dado

depois de ele estar concluído. Depois de escolher a frase pela qual íamos começar o texto, passávamos a analisar as frases que tínhamos, suprimíamos, substituíamos, inseríamos e deslocávamos frases ou palavras.

Quando considerávamos que o texto estava pronto, líamos novamente o texto, avaliávamos a coesão (emprego adequado de conectores) e coerência textual (clareza das ideias, sequência lógica de ideias e sequência cronológica de acontecimentos), reflectíamos, de novo, sobre a adequação do texto ao objectivo, ao destinatário e ao uso social que lhe viria a ser dado, decidíamos o título e líamos, novamente, o texto.

Quando se tratava de um texto expressivo, a leitura em voz alta e, por vezes, em coro, permitia uma avaliação estética do texto que, por ser subjectiva, abria caminho a uma relação afectiva com a língua colocando cada aprendente no lugar de espectador do texto como obra de arte e de si mesmo como aprendiz da arte de escrever. Ora, se a escrita é uma arte, a sua aprendizagem não requer genialidade mas apenas trabalho, persistência e método, que são as ferramentas com que se constrói a aprendizagem.

A este trabalho de revisão do texto colectivo seguiu-se a revisão de textos individuais. A revisão do texto individual, sendo uma tarefa altamente complexa, exige um ensino explícito que deve passar pelo seu exercício efectivo. Optámos por começar pela revisão colectiva de textos individuais por nos parecer a estratégia capaz de dar melhores e mais rápidos resultados.

Começámos por perguntar quais as crianças que estavam disponíveis para que o seu texto fosse revisto pela turma toda. Embora explicássemos, antes de todo o trabalho, que não fazia mal ter erros no texto, que os textos não devem ter erros quando já estão acabados mas que o texto que vamos rever não está acabado e por isso pode ter erros, que o texto só está acabado depois de ser revisto, há crianças que não se sentem desinibidas ao ponto de colocarem o seu texto no quadro para toda a gente rever. Por isso, as crianças que têm a coragem de o fazer devem ser elogiadas. As crianças sentaram-se em frente ao quadro em duas filas, de tal forma que todos pudessem visualizar o quadro sem qualquer esforço. Como havia crianças que não cabiam nas duas filas e se as sentássemos numa terceira fila deixavam de ver o quadro sem problemas, essas crianças sentaram-se numa terceira fila mas em cima dos tampo das mesas.

Este trabalho exige silêncio, concentração e muita disciplina e pertinência nas intervenções. Depois de o texto estar escrito no quadro tal como foi produzido, passámos a fazer uma revisão faseada, uma vez que a revisão atendendo a todos os aspectos em simultâneo é de uma tal complexidade que se torna impossível nesta idade. Então, começámos por rever o aspecto da ortografia. Depois

demos importância à sintaxe, à articulação das frases entre si, à organização do parágrafo e à pontuação.

Finalmente, lemos o texto todo, reflectimos sobre a coesão e coerência do texto, a adequação do texto ao objectivo, ao destinatário e ao uso social que lhe será dado. Trata-se de um trabalho em que as crianças se mostram completamente envolvidas, o que se revela na quantidade e qualidade das intervenções feitas e na sua atenção durante todo o processo. É claro que esta actividade produz melhorias no texto e certamente produzirá aprendizagens.

Claramente, trata-se de uma actividade com um alto grau de complexidade, o que nos leva a não esperar que, depois de alguns destes exercícios, as crianças estejam aptas a rever textos. Tal como a leitura, a escrita e a revisão como parte integrante da escrita é uma competência para desenvolver ao longo de toda a vida. Contudo, as crianças estiveram em conjunto e com a professora a fazer revisão de texto e, também tal como na leitura e na escrita, será a rever texto que hão-de aprender a rever texto.

As nossas actividades de revisão de texto não se ficaram pela revisão colectiva. Tentámos a revisão de pares e a revisão com a assistência da professora. Foi elaborada uma lista de critérios e fases de revisão para facilitar o processo.

Nesta primeira fase de aprendizagem, a escrita de um texto é um grande desafio às capacidades da criança. Por isso, as crianças devem ser acompanhadas e ajudadas durante a sua produção. Nesta turma, quando as crianças vão escrever um texto entregamos-lhes duas folhas de rascunho. Uma delas serve para elas escreverem o rascunho do texto e a outra serve para a professora escrever as palavras que a criança vai pedindo que ela escreva.

As crianças mantêm-se nos seus lugares e quando não sabem escrever qualquer palavra põem o dedo no ar. A professora vai junto da criança e, ou lhe escreve a palavra pedida, ou a ajuda a escrever a palavra. A revisão do texto deve ser feita na presença da criança e o professor deve assegurar-se de que a criança conseguiu exprimir exactamente aquilo que queria dizer. Quando não compreende o que está escrito deve pedir mesmo:

– Diz-me o que queres dizer! – E deve ajudar a criança a exprimir as suas ideias. Já que a escrita serve para comunicar, a criança deve aprender a comunicar ideias através da escrita.

LEITURA DE CONTOS

Leitura integral de contos

Embora muitas vezes usando a ajuda dos colegas ou da professora, no início do segundo período, as crianças envolviam-se na leitura espontaneamente, conseguiam aceder ao significado dos textos e assim iam fazendo evoluir as suas competências. Depois do Natal, motivados pelo facto de os alunos serem cada vez mais autónomos na aprendizagem da leitura, decidimos iniciar a leitura de contos integrais. Quando falamos em iniciar a leitura de contos integrais referimo-nos à leitura feita pelas crianças. Significa que, depois de trabalharmos um conto, eles deverão ser capazes de ler sozinhos o conto integral. Claro que há cinco crianças na turma que terão mais dificuldades mas, para esses, devemos adaptar os contos para os tornar menos extensos. Os contos, sendo narrativas curtas, são facilmente utilizáveis em sala de aula. A ideia de fazer a leitura integral de um conto foi apresentada às crianças como um importante e difícil objectivo a atingir.

Neste caso, começámos por utilizar uma fábula: “A História da Formiga Rabiga”. Gostaríamos mais de ter utilizado um conto de fadas mas “A História da Formiga Rabiga” foi, de certo modo, sugerida por um grupo de crianças que liam a história e se riam por a formiga dizer: – “Eu não sou farinha, eu sou a formiga Rabiga.” – Depois diziam: -Professora, podíamos ler esta porque é pequenina e é gira! – Realmente a história era pequenina e, embora menos subtil do que um conto de fadas, passava uma mensagem de tolerância, de respeito pela diferença, de valorização da auto-estima e do amor-próprio. Feita a sugestão à turma, todos decidiram que queriam ler aquela história em sala de aula. Conseguimos arranjar alguns livros mas como, mesmo assim, não havia livros nem para metade das crianças da turma, decidimos recorrer a fotocópias para as crianças que não tinham livro. A história foi copiada, juntamente com as imagens, e trabalhámos uma página por dia.

Em cada dia, os exercícios de leitura processaram-se na sequência que já foi aqui apresentada, leitura individual, leitura de pares, leitura colectiva, e depois voltava à leitura de pares, e leitura individual. Depois estudavam em casa a leitura e também os ditados mudos que começavam a ter uma extensão cada vez maior. No dia seguinte, faziam a leitura individual em voz alta. Como os trechos eram relativamente pequenos, a leitura era, geralmente, muito bem feita.

Cada vez que uma criança acabava de ler recebia um elogio que era naturalmente adaptado à forma como tinha lido, quer dizer, para uma leitura mais hesitante, afirmava-se que tinha conseguido ler, apesar das dificuldades, e que com mais trabalho e mais persistência conseguiria ainda melhor. Exemplificando, dizia-se mais ou menos assim: “– Estás a ver como foste capaz de ler? Tu sabes ler! Tu és capaz! Se lesses muitas vezes, ainda eras capaz de ler muito melhor. Olha, segue sempre

a leitura dos colegas, a acompanhar com o dedinho e no fim voltas a ler outra vez para ver se já lêes melhor, está bem?” Perante a leitura hesitante, normalmente, pedíamos à criança que fosse seguindo a leitura dos colegas para voltar a ler quando já todos tivessem lido. Com estes elogios, pretendíamos elevar a auto-estima das crianças e fazê-las associar o acto de ler a um prazer, o prazer de ouvir um elogio.

Nesta turma seguimos uma rotina. Sempre que uma criança ia começar a ler o texto, todos punham um dedo no ar e, balançando o dedo para um lado e para o outro, contavam em coro: um, dois, três! E, dizendo três, pousavam o dedo no início do texto, onde se ia começar a ler e iniciava-se a leitura. Este ritual tinha vários objectivos. Em primeiro lugar, chamava a atenção de todas as crianças para a leitura e, seguindo a leitura com o dedo, podiam mais facilmente concentrar a atenção. Depois, promovia um silêncio absoluto dentro da sala de aula. Era uma forma de mexer um pouco, falar um pouco, enfim, de aliviar tensões.

Claro que a leitura devia ser de textos pouco extensos e, para não cansar as crianças, introduzíamos outra actividade a desenvolver em simultâneo nem que fosse a leitura do texto que iríamos ler no dia seguinte ou a leitura de um livro. Eram as crianças que tinham menos dificuldade na leitura as que começavam a ler e as outras iam acompanhando. Cada criança que já tinha lido podia começar a outra actividade programada desde que não perturbasse a turma porque o tempo destinado à leitura em voz alta era de absoluto silêncio. Por outro lado, quando se fazia leitura silenciosa, que era a leitura individual que faziam sempre que recebiam um texto novo, nesse espaço de tempo, o silêncio já era perturbado porque eles tinham a liberdade de perguntar aos colegas quando não sabiam ler uma palavra ou para confirmar a leitura que tinham feito.

Esta competência de fazer leitura expressiva em voz alta oferece às crianças uma sensação de domínio da leitura que as entusiasma. Aliás, as crianças usam esta competência para fazer admirar não só os pais mas também familiares e amigos. Havia uma criança na turma que começou a ler para receber dinheiro que os avós lhe davam como recompensa pela sua boa leitura. Aliás, a aceitação que estas actividades tinham em casa e a maneira como eram incentivadas revelam a implicação da maior parte dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, também o seu entusiasmo com a velocidade e facilidade com que os filhos estavam a aprender a ler.

Quando chegámos ao fim da história, juntámos e organizámos todas as páginas, as crianças pintaram os desenhos, fizeram uma capa para a história e assim ficou arquivada na capa de leituras a primeira história que leram. Nesse dia, as crianças, lendo cada uma uma parte da história, fizeram a sua leitura integral em sala de aula. Batemos palmas porque tínhamos ultrapassado uma etapa importante. Já tínhamos lido um livro.

A partir desta experiência, começaram, cada vez mais, a aparecer crianças que traziam a pequena história que tinham lido em casa, absolutamente sozinhas. Verificava-se que, no tempo destinado ao contacto com os livros, as crianças já trocavam de livro com menos frequência, o que indicava que o livro já servia para ler e não apenas para ver as imagens. Aliás, a atenção que iam dando à parte escrita de cada página ia aumentando ao longo do ano.

A etapa seguinte foi a leitura em diálogo. Algumas leituras eram tão expressivas que melhor seria que lhes chamássemos leitura dramatizada. A dramatização da história foi sugerida pelas crianças. Talvez fosse importante investigar como é que estratégias que levam as crianças a tomar decisões pode influenciar a aprendizagem. A experiência da dramatização desta história provocou-nos a reflexão sobre este aspecto do processo de aprendizagem.

Cremos mesmo que levar os alunos a tomar decisões não influencia apenas o processo de aprendizagem mas todo o processo educativo, incluindo o aspecto afectivo e social. Quando os alunos tomam decisões e são levados a justificar as decisões ou opiniões, eles utilizam o raciocínio e, para verbalizar, estruturam-no de forma organizada.

Nesta actividade, a divisão de espaços, a atribuição de papéis, algumas falas a introduzir, tudo foi decidido pelas crianças. Trata-se de processos demorados mas que, ao envolver os alunos, garantem a sua evolução integral. Aliás, este trabalho, sem ter sido planificado como tal, acabou por ter todas as características de um trabalho de projecto em que os alunos se sentem sempre envolvidos, motivados e se mostram capazes de gerir não só as suas aprendizagens mas também muitos aspectos do trabalho que se desenvolve em sala de aula.

Desta pequena história que lemos em sala de aula passámos para outra muito mais extensa e de leitura muito mais difícil: “A Bela Adormecida”. Contudo, neste caso, tratava-se de um conto de fadas. Então, esta história revelou-se com outros poderes para prender as crianças. Abre-se o livro e voamos para uma outra dimensão: “Há muitos, muitos anos, num reino muito distante...” e entramos num mundo paralelo onde tudo é possível mesmo enganar a própria morte, onde a felicidade, uma vez alcançada, será para sempre. A princesa morta acordou passados cem anos e o mundo estava intacto e a vida reiniciou-se exactamente no ponto onde estava quando ela adormeceu. É uma história de amor e ódio, de magia e de poderes misteriosos, de angústia e morte mas também de esplendor, de riqueza e de felicidade.

O processo de leitura utilizado foi semelhante ao que utilizámos com a história anterior. Havia sempre o livro com a história em sala de aula onde as crianças podiam confrontar a história do livro

com o pequeno trecho que lhes tinha sido entregue, podiam ver as imagens ou ler outras partes da história.

Um aspecto interessante é que todas as crianças da turma conheciam a história mas liam-na e recebiam em cada dia a continuação do que tinham lido no dia anterior com tanto entusiasmo que parecia que não conheciam absolutamente nada do que iam ler. Este aspecto levou-nos a questionar qual seria a reacção das crianças caso não conhecessem a história. Como é que elas lidariam com uma história absolutamente desconhecida? Será que se entusiasmassem mais? Como é que elas reagiriam se estivessem mais entusiasmadas? Então começámos a explorar para descobrir a variedade de contos de fadas que as crianças conheciam para podermos utilizar um conto que fosse absolutamente desconhecido para elas e decidimos que, na próxima vez, leríamos “A Rainha das Neves” que, além de ser um conto que não conhecem, nos traz as paisagens brancas das terras cobertas de neve de que as crianças tão bem falam sem nunca as terem visto.

Enquanto na “História da Formiga Rabiga” as crianças liam a história mas não desenvolviam qualquer conversa acerca do que liam, a leitura deste conto despoletava conversas que não eram suscitadas pela professora, que iam desde perguntas a observações, expressão de receios, desejos e até risos. Entre outras coisas, eles foram dizendo:

- Professora, o que é um fuso?
- Por que é que a velha estava lá a fiar?
- Não vês que esta velha é uma bruxa?
- Não é, esta velha é a fada má que apareceu no dia do baptizado, é a mesma mas está disfarçada.
- Como é que sabes?
- Então, só pode ser!
- Por que é que o príncipe demorou cem anos a aparecer?
- Professora, como é que podemos fazer para ela não ir abrir a porta da velha que está a fiar?
- Não sabes? Pões uma porta impossível de abrir.
- Não se pode pôr uma porta impossível de abrir.
- O que o rei devia ter feito era mandar matar a bruxa, em vez de mandar queimar os fusos.
- Sim, mas a magia já estava feita, mesmo que ele mandasse matar a bruxa ela picava-se na mesma.
- O rei fazia uma magia e a bruxa rebentava e a maldição acabava.

- Eu queria ser a Bela Adormecida. Queria ser linda como ela.
- Se eu fosse a Bela Adormecida nunca me picava num fuso porque não era curiosa, não ia a lado nenhum e ia ter muito cuidado.

A esta observação foi a Professora que respondeu:

- Se não fores curiosa nunca aprendes nada. Se fosses a Bela Adormecida e se nunca te picasses num fuso nunca casarias com o príncipe e não serias feliz para sempre.
- Ah! Pois era! ... Mas ficou a dormir cem anos!
- Se não ficasse a dormir cem anos também não casarias com o príncipe. Para conseguirmos grandes coisas temos que fazer grandes esforços. – disse a professora.

Durante todo o trabalho com este texto, parecia que as crianças estavam a participar verdadeiramente da história. Verificou-se que o processo de identificação das crianças com uma personagem da história não exigia a identificação de género. Isto é, tal como as meninas, a maioria dos meninos identificava-se com a Bela Adormecida. À pergunta: “Se fosses uma personagem da história, qual quererias ser?” Vinte e duas em vinte e quatro crianças queriam ser a Bela Adormecida. Das outras duas, uma queria ser a fada má e a outra queria ser o chefe de cozinha para puxar a orelha ao cozinheiro. Apesar de acharmos curioso o facto de os meninos se identificarem com a Bela Adormecida, não sabemos se essa escolha poderá ou não variar em outros níveis etários. Entre este conto e a “História da Formiga Rabiga” nenhuma criança teve dúvidas que gosta mais deste conto. Quando a professora lhes perguntou a razão da sua preferência eles foram dizendo:

- Porque neste conto há pessoas.
- Porque esta história é encantada.
- Porque a menina pica-se e morre e eu fico triste.
- Então, ficas triste e gostas do conto? – Perguntou a Professora.
- Ah! Porque ela depois nasce outra vez, quer dizer, acorda outra vez.
- Porque tem uma princesa bonita.
- Porque eu gosto de contos com fadas más.
- Eu gosto de contos impossíveis.
- Eu gosto de tudo. Gosto das festas, gosto do palácio e gosto de ser princesa.

Esta última resposta é de uma menina e aí é patente a forte identificação com a personagem principal do conto.

Neste caso podemos dizer que a actividade de leitura se transformou num verdadeiro prazer. Cada vez que lhes era entregue um trecho da história precipitavam-se para o papel como se este processo recorresse ao *suspense* e eles estivessem interessados em ver como a história continuaria. Na realidade eles conhecem a história toda e têm acesso ao livro onde todos os dias podem ver a continuação da história.

Terminada a história, procedeu-se como na “História da Formiga Rabiga”. Dada a extensão da história e o facto de termos demorado mais tempo do que o previsto para organizar o pequeno livro e de as crianças terem demorado bastante tempo com os desenhos e na construção da capa, não foi possível fazermos a leitura integral da história só num dia. Então dividimos a história de forma a que cada criança ficasse com um bocadinho para estudar em casa e para lermos a história integralmente no dia seguinte.

No dia seguinte, depois de termos lido a história, as crianças quiseram fazer a leitura dialogada. Mais uma vez se verificou que é este o tipo de leitura em voz alta que preferem. Contudo, já há umas quatro crianças que começam a trazer na pasta o livro que andam a ler, uma vez que, as crianças podem levar para casa o livro que começaram a ler na escola. Para isso basta que escrevam o nome do livro na lista de livros que andam na pasta e o seu próprio nome à frente do nome do livro. Feita esta descoberta, a professora elogiou a iniciativa destes alunos e a “moda” começou a pegar. Será certo que nem todos os alunos lêem os livros que trazem na pasta, mas trata-se de um bom começo.

O terceiro conto lido em sala de aula foi, então, “A Rainha das Neves”. As crianças não conheciam esta história. A professora mostrou o livro mas não leu a história e, ao contrário do que tinha feito das outras vezes, não deixou o livro na sala de aula. Mostrou a capa e eles foram fazendo as suas previsões acerca da história. Depois, escondeu o livro e apresentou o texto com a primeira parte da história. As crianças leram mas não se sentiu o entusiasmo esperado.

As crianças desta turma costumam comentar espontaneamente os textos que lêem. Como não fizeram qualquer comentário ao texto que foi apresentado, concluímos que o texto não era motivador de comentários, portanto, talvez não fosse suficientemente interessante. Ao reflectirmos sobre a situação encontramos duas possíveis causas para esta falta de interesse. Em primeiro lugar, os desenhos da capa do livro que foi apresentado considerámo-los como infantilizantes, incapazes de apelar ao imaginário, ao sonho, à fantasia.

Depois, a parte da história que foi apresentada não continha qualquer situação capaz de nos transportar para um mundo de magia. Era uma situação absolutamente normal de duas crianças que

eram vizinhas e amigas. Enquanto que, no conto da Bela Adormecida, a situação inicial, por ser um mundo de castelos, príncipes e princesas, já indicia que entramos no mundo dos contos de fadas. Esperámos pelo dia seguinte mas tememos que esta falta de interesse inicial continuasse nos outros dias.

Felizmente, o milagre aconteceu. Com o aparecimento da Rainha das Neves na janela de Kay, a magia começou e as crianças começaram a comentar. Verificou-se que falavam da Rainha das Neves como se fala de uma fada boa quando, na história, esta é uma personagem malvada que convence os meninos a acompanhá-la, leva-os para o jardim do seu palácio e transforma-os em estátuas de gelo. Depois de uma longa conversa sobre a Rainha das Neves e sem que a professora falasse dessa personagem, portanto, sem conhecerem verdadeiramente a personagem, foram convidados a escrever um texto com o título: “Se eu visse a Rainha das Neves”. De certa forma foram convidados a fazer uma previsão da personagem.

A professora disse que o texto seria para afixar nas janelas da sala. Trata-se de uma sala com janelas muito baixas que dão para o exterior e que ocupam todo o comprimento de uma parede da sala. Seria, portanto, o local ideal para afixar os textos de forma a que eles pudessem ser vistos pelos pais e outros familiares. Dedicaram-se a escrever o texto e as descrições que fizeram da Rainha das Neves são interessantes pela distância que apresentam em relação àquilo que é relatado na história.

O facto de se tratar de uma rainha e de se falar de neve leva-os a associar a rainha à cor branca e logo a um ser puro, celestial. Algumas crianças, em vez de Rainha das Neves escreveram Senhora das Neves, fazendo uma relação com a virgem do Cristianismo. Outras dizem mesmo que ela é uma fada, que gostavam de brincar com ela. Referem-se ao seu véu branco e brilhante, feito de flocos de neve.

Os textos estiveram expostos dois dias e depois foram guardados. Quando acabámos de ler o conto, procedemos como das vezes anteriores e passámos à leitura integral da obra, numa só aula. Depois, a professora entregou a cada um o seu texto para que o lesse em silêncio. Desenvolvemos um diálogo acerca do que pensamos baseados nas aparências. Percebeu-se que as crianças recebem imensos conselhos acerca de falar ou ir com pessoas desconhecidas. Deslocámos novamente o diálogo para os julgamentos baseados nas aparências. Não era esse assunto que os estava a interessar e apresentavam novos casos de crianças que iam com desconhecidos e nunca mais apareciam.

Percebemos que este é um assunto que perturba as crianças e que as opiniões que tinham expressado no texto sobre a Rainha das Neves os estavam a incomodar. Acharam que também se teriam deixado enganar pela Rainha das Neves. Havia uma criança verdadeiramente surpreendida por ser uma mulher a levar o menino e dizia: – “Pensava que eram só os homens que levavam meninos mas também podem ser mulheres”.

Voltámos a falar da história, do valor da amizade, do valor da persistência e do esforço. A professora lançou a pergunta: Quem gostou da história? As respostas fizeram-se ouvir:

- Eu gostei, mas tive medo e ainda tenho medo.
- Eu gostei da história, mas é uma história com muitos perigos, é uma história que dá medo.
- Eu gostei de ler a história, mas até tive pesadelos.
- A Rainha das Neves não existe, pois não?
- Existe como existe a Branca de Neve, o Capuchinho, a Bela Adormecida, quer dizer, existe nas histórias. – respondeu a professora.
- Existe na nossa imaginação. – disse uma das crianças.
- Ó Professora, eu gostei da história e não tive medo nenhum porque eu sei que acaba sempre bem. É sempre assim. As histórias metem-nos medo e depois acaba tudo bem.
- É!!!! Mas os bandidos podiam ter matado a menina.
- Pois podiam, mas não mataram. O meu pai já me explicou que nas histórias só morrem os maus, por isso não é preciso ter medo.

A professora perguntou:

- Se eu vos ler a história de novo, vocês voltam a ter medo?
- Ai, eu tenho sempre medo nem que leia a história mil vezes.
- Ó Professora, lê lá, lê outra vez!
- Vocês querem ouvir ler a história, querem que eu leia para vocês ouvirem?
- Sim! – responderam em coro.

A história foi lida mais uma vez. Percebeu-se que eles têm o hábito de ouvir ler histórias e que isso lhes dá um prazer diferente. Ao ouvirem ler, através da expressividade da leitura, apercebem-se de como a professora interpreta, sente e vive a história. Acabaram de ouvir ler a história e bateram palmas. Gostam sempre de ouvir a professora ler: – “Professora, quando tu lêes, a história é mais bonita!”.

Era preciso começar a fazer leituras integrais de outras obras. As competências de leitura da turma parece terem evoluído imenso. As crianças com mais dificuldades tiveram direito a acompanhar,

sempre, os outros colegas, através de versões mais resumidas dos mesmos textos do que as que os outros estavam a ler. Parece ser possível mudar de estratégia para que eles possam ler as histórias mas realmente nos livros. As fotocópias são um último recurso porque não transportam em si o encanto dos livros. Como não é possível arranjar livros para toda a turma, decidimos ler os livros em grupos. Dividimos a turma em quatro grupos e dentro de cada grupo, a cada par de crianças foi atribuído um livro. Então, havia quatro histórias que estavam a ser lidas em simultâneo na turma: “O João e o pé de feijão”, “A Bruxa Mimi”, “Zulaida e o Poeta”, “O Urso tem medo”.

A escolha dos livros obedeceu a critérios variados. Escolhemos “O João e o pé de feijão” porque desde que fomos à “Terra dos Sonhos”, na época de Natal, que tínhamos prometido ler esta história. As crianças viram uma casa construída no cimo de uma árvore enorme que representava a casa do gigante e quiseram conhecer a história. Escolhemos “A Bruxa Mimi” porque sabíamos que íamos assistir a uma peça de teatro baseada nessa história e achámos que seria interessante que, ao assistir à história, pudessem confrontar o que estavam a ver com o que tinham lido. Escolhemos “Zulaida e o Poeta” porque o seu autor, o escritor José Fanha, era o escritor convidado para vir à escola durante a feira do livro e achámos interessante que eles conhecessem algo do que o escritor tinha escrito, quando o vissem na escola. Finalmente, escolhemos “O Urso tem medo” porque é um livro que nos fala de sensações, fala-nos da relação das crianças com o seu brinquedo e é pouco extenso.

Na formação dos grupos tivemos em conta e tentámos conciliar, negociando, a escolha dos companheiros de grupo feita pelas crianças e as competências de leitura. Na distribuição dos livros pelos grupos tivemos em atenção o grau de dificuldade de leitura que os livros apresentavam, tendo como critérios de selecção a extensão e o número de palavras pouco usuais. Os quatro livros ficaram, então, classificados, por ordem crescente de dificuldade, do seguinte modo: “O Urso tem medo”, “O João e o pé de feijão”, “A Bruxa Mimi” e “Zulaida e o Poeta”.

Atribuímos o livro que considerámos de leitura mais difícil ao grupo com maiores competências de leitura e seguimos o mesmo critério para a atribuição dos outros livros de tal forma que houvesse uma relação directa entre o grau de dificuldade que o livro apresenta e as competências de leitura do grupo.

No final da leitura, cada grupo contou à turma o que leu. Antes da exposição oral à turma, em cada grupo a professora perguntou: Como é que vocês vão começar a contar o que leram? Qual é a primeira coisa que vão dizer à turma? Quando os grupos encontravam resposta para esta pergunta, a professora escrevia numa folha que pertencia ao grupo, um tópico que resumia o que eles tinham dito, por exemplo: Problema da mãe do João no início da história. Logo que o grupo sabia como ia começar a história e tinha o tópico registado, a professora perguntava:

– E a seguir, de que é que vão falar? Quando o grupo respondia a esta questão, a professora registava o tópico e depois perguntava: Como é que vão acabar? Quando o grupo respondia registava esse tópico.

Seguia-se a exposição à turma do que tinham lido. Uma criança escolhida pelo grupo, com os tópicos escritos à sua frente, falava do que tinha lido. Nesta situação, as crianças contavam a história que tinham lido. Depois, cada criança do grupo falava do que mais tinha gostado naquela história e respondiam a perguntas. Pretendia-se, com este trabalho, que as crianças começassem a adquirir competências de exposição oral. Nesta exposição, as perguntas dos colegas constituíram uma importante mais-valia. Através das perguntas, as crianças começaram a colocar-se no lugar do ouvinte e a compreender as falhas do seu próprio discurso em termos de informação fornecida. É esta estratégia e capacidade: “colocar-se no lugar do outro, do ouvinte ou do leitor” que pode contribuir para facilitar o processo de construção e revisão de textos, ao possibilitar compreender a necessidade de abrangência da informação a fornecer.

A partir destas leituras, aumentava a nossa percepção de que a maioria das crianças sabia ler e lia textos já bastante extensos. Decidimos então, para testar esta nossa percepção, apresentar uma história absolutamente inédita com 900 palavras. Foi feita a leitura silenciosa e as crianças responderam a perguntas sobre a história. As crianças tiveram meia hora para ler a história em silêncio e foi-lhes dito que, quem acabasse de ler deveria começar a ler, de novo. Pretendia-se, assim, assegurar o silêncio total, dentro da sala de aula durante meia hora para que a leitura não fosse perturbada. Através das respostas dadas podemos afirmar que as crianças conseguiram ler a história integralmente, compreenderam os aspectos principais da história, foram capazes de ordenar os diferentes momentos da história.

Audição de contos lidos pelos pais

Os pais foram convidados a vir à escola para ler um conto aos nossos meninos. Vieram familiares de três crianças. De um dos meninos veio o pai e a irmã que tinha sido aluna da professora desta turma e já estava no nono ano. Veio a mãe de um dos meninos e veio o pai e a mãe de outro menino. As histórias que leram foram escolhidas por eles próprios.

A dinâmica que estas histórias trouxe à sala de aula foi absolutamente nova. As crianças sentem qualquer coisa de especial quando vêem os pais na escola mesmo que se trate dos pais de um colega. Os pais que vêm à escola são tratados como heróis e, a partir daí, são vistos pelas crianças

de uma outra forma, são mais acarinhados pelas crianças que vão ter com eles e falam como se os conhecessem há muito tempo.

O trabalho desenvolvido após as histórias foi bastante interessante, porque o facto de os pais terem estado na escola a contar a história serviu como motivação ao trabalho a desenvolver. Efectuámos diferentes actividades baseadas na leitura destas histórias: novas leituras, ilustrações, resumos, banda desenhada colectiva, jogos, recontos orais e recontos escritos colectivamente. Mas a grande vantagem destas actividades foi a transformação do momento de ler uma história numa verdadeira festa com palmas, com agradecimentos, com alegria e com vida, com uma nova relação da escola com o meio familiar.

DECLAMAÇÃO DE POEMAS

As comemorações do Dia Mundial da Poesia promovidas pela Biblioteca Municipal de Ovar foram a motivação, servindo como finalidade para o trabalho que desenvolvemos com a declamação de poesia e a construção de rimas. Apresentámos, no espectáculo organizado pela Biblioteca, a declamação dos poemas: “Balada de Neve” de Augusto Gil, “Árvore” de Mário Castrim e os jograis “Rimas com Nomes”. O texto dos jograis foi construído na turma a partir do nome de cada criança. As rimas foram construídas de forma colectiva. Para que os alunos desenvolvessem as suas competências para rimar, fomos fazendo rimas na sala e íamos pedindo que fizessem rimas em casa. De casa chegaram algumas rimas engraçadas:

Ai que flor,
que parece um amor!

Come o teu pão
A ver televisão.

Estou na escola dos Combatentes
Sou amigo de toda a gente
Gosto de aprender contente.

Sou do primeiro ano
Ainda me engano
Estou a crescer
Gosto de aprender.

Sou da Tijosa
De perto da ria
Mora lá uma jeitosa
Chamada Maria.
O João é comilão

Ele diz que não
Porque é sabichão
Ele joga ao pião
E vê televisão
Dia sim, dia não,
Com o irmão.

O João gosta de pão
E de camarão
É um folião
E tem um grande coração.
No Carnaval há muita alegria

Ontem vi a minha tia
A dançar com uma melancia

No Carnaval há música e cor
E já vi o meu gato a tocar tambor.

Depois de alguns treinos com rimas, procurámos rimar com o nome de cada criança. Foi um trabalho feito colectivamente, na turma, a partir das sugestões das crianças. A primeira frase era comum a toda a gente, só variava o nome da criança. As frases eram ditas em coro, de forma ritmada e com batimento de palmas. No final de cada verso fazia-se três batimentos de palmas. O refrão faz parte da tradição oral portuguesa. Depois de pronto, este trabalho ficou assim:

Refrão

Certo!

Certinho!

Quem se engana paga o vinho.

Vai de roda, vai de roda,

Vai de roda bate o pé,

Cada um diz o seu nome,

E assim mesmo é que é.

Aqui está o Afonso Nogueira

Que na mão leva a lancheira.

Aqui está a Ana

Caiu abaixo da cama.

Aqui está o Bruno Daniel

Gosta de comer pastel.

Aqui está o Carlos Alberto

Que tem carinha de esperto.

Aqui está a Diana

Que comeu uma banana.

Aqui está o Edgar

Qu'anda de pernas p'ró ar.

Aqui está o Filipe

Que detesta estar com gripe.

Aqui está o Francisco

Gosta de comer marisco.

Aqui estão os Gonçalves

Se não se calam, levam estalos.

Aqui está a Inês

Gosta de falar francês.

Aqui está a Joana

Que só brinca na cabana.

Aqui está o João Ratão
Cozido e assado no caldeirão.

Aqui está a Juliana
Que gosta muito da mana.

Aqui está a Leonor
Linda como uma flor.

Aqui está o Maciel
Gosta de comer pastel

Aqui está a Mara
Ó meu Deus, que linda cara!

Aqui está o Martim
Gosta de comer pudim.

Aqui está o Miguel
Que tem olhinhos de mel.

Aqui está o Nuno Cardoso
Que é um menino amoroso.

Aqui está o Pedro
Dorme em cima de um penedo.

Aqui está o Rodrigo
Gosta de comer um figo.

Aqui está a Sara
Que é amiga da Mara.

Refrão

Estamos aqui para mostrar
Que já sabemos rimar.

Estamos aqui e é para ver

Que nós já sabemos ler

Cada criança escreveu a sua pequena frase numa folha de tamanho A4 e ilustrou-a. Podemos dizer que a diversão se misturou com o trabalho mas nunca se confundiu com ele e as crianças levaram tudo muito a sério, de resto sabiam que tinham que fazer uma apresentação em público e isso, só por si, era uma responsabilidade que pesava.

Quanto à declamação dos poemas, ao trabalho de memorização e aos ensaios, podemos dizer que foi um trabalho muito sério, mas que trouxe um grande prazer. Era visível a força, o sentimento, a emoção com que eles declamavam os poemas. Trabalharam seriamente mas, quando foram apresentar os poemas à Biblioteca, as palmas choveram e as pessoas estavam verdadeiramente emocionadas com a força contagiante que estas crianças conseguiam transportar nas palavras. Levaram apenas palavras. Não havia cenários nem adereços, apenas as palavras e o seu poder. Foi um momento marcante que ficará certamente nas suas memórias, nas da professora e nas dos pais.

Acabaram a sua apresentação com os jograis. Depois de um momento tão sério e, de certo modo, pesado, caiu bem um momento de pura diversão.

Havia pais que não tinham podido estar presentes. Havia crianças de outras turmas que não tinham visto a sua declamação. Então, dispusemo-nos a apresentar mais algumas vezes a declamação mas, desta vez, os espectadores é que vinham à nossa sala. A professora da turma recebeu e-mails a elogiar a declamação dos meninos.

Distanciando-nos da parte emotiva que este trabalho proporcionou, o que realmente devemos concluir é que o facto de existir uma finalidade significativa para o trabalho que se desenvolve em sala de aula poder ser, e normalmente é, um poderoso factor de motivação para as crianças. Contudo, quando a finalidade implica a existência de um público, a motivação e a responsabilidade parece tornar-se ainda maior.

COMPREENSÃO NA LEITURA E INTERACÇÃO COM A MATEMÁTICA

Existem queixas relativas ao facto de a falta de compreensão na leitura levar a dificuldades na área da Matemática. Parte dos alunos das nossas escolas, de todas as idades, sentem dificuldade na interpretação das questões matemáticas que lhes são apresentadas e as suas queixas tornam-se públicas, passando na comunicação social, na altura dos exames.

Quanto a nós, que apostamos no prazer de pensar, achamos que relacionar o trabalho de compreensão de textos com a Matemática, introduzindo a lógica nas nossas formas de raciocínio, para além de ser um jogo, um prazer, pode mesmo transformar-se num “vício”.

Por parte do professor, a dificuldade está em encontrar questões que, apelando ao raciocínio, à compreensão textual, sejam simultaneamente resolúveis pelos alunos das turmas que leccionam. Introduzimos nas nossas aulas a interpretação do enunciado como estratégia para desenvolver a compreensão na leitura.

Neste caso, não utilizámos a Língua Portuguesa para desenvolver competências na área da Matemática, a Matemática é que foi utilizada para desenvolver competências na área da Língua Portuguesa. Independentemente do que consideramos ser a estratégia ou do que consideramos ser o objectivo, o que será verdade é que o desenvolvimento de cada criança se processa de forma integral e complexa envolvendo em simultâneo saberes das diferentes áreas do conhecimento.

Nesta turma, partimos de alguns problemas que se resolviam por exclusão de partes. São problemas que, à primeira vista, parecem muito difíceis mas que, depois de devidamente interpretados, são fáceis de resolver. Trata-se, portanto, de problemas cuja maior dificuldade se encontra ao nível da compreensão na leitura.

Vamos dar alguns exemplos dos problemas que usamos e cuja resolução passou, essencialmente, pela interpretação do seu enunciado.

Problema: Estão quatro meninos em fila. O Paulo não é o primeiro nem é o último da fila. O Ricardo está entre o Paulo e o Ivo. O Ismael não é o primeiro da fila. Escreve o nome de cada menino na respectiva linha, de acordo com a posição que ele ocupa na fila.

1º _____; 2º _____; 3º _____; 4º _____

As crianças resolveram este problema em pares. Só seis crianças não conseguiram resolver o problema sem ajuda. Todas as crianças da turma conseguiram compreender o problema porque todos resolveram embora alguns com ajuda. A ajuda dada passou pela dramatização do problema. Cada menino escolheu qual era a personagem do problema que queria ser e prendeu uma cartolina com o nome da personagem, no seu peito, para que soubéssemos quem é que cada um representava. Depois, foi só ler o enunciado do problema frase a frase, interpretar o significado de cada frase e cumprir a regra que a frase ditava, colocando-se na fila, no seu devido lugar. Se mesmo assim tivessem dificuldades, deveríamos começar por descobrir qual seria o primeiro da fila perguntando: O Paulo pode ser o primeiro da fila? Porquê? O Ricardo pode ser o primeiro da fila?

Porquê? O Ismael pode ser o primeiro da fila? Porquê? Então, qual será o primeiro da fila? Só através da interpretação do enunciado do texto a criança pode responder a estas questões.

Outro problema: -Quantos berlindes tens na algibeira? – pergunta o Pedro ao João.

- Mais de cinco?
- Sim.
- Mais de trinta?
- Não.
- Mais de vinte?
- Não.
- Mais de dez?
- Sim.
- Mais de catorze?
- Não.

Quantos berlindes pode ter o João?

Neste problema, se as crianças sentirem dificuldade, uma das estratégias pode ser começar por ordenar os números até trinta, ir lendo as frases e ir eliminando possibilidades de acordo com o conteúdo das frases. Por exemplo, quando o João diz que tem mais de cinco berlindes, pode-se eliminar, riscando, desde o um até ao cinco e utilizar esta estratégia para todas as frases até ao fim. Quando chegarmos à última frase está o problema resolvido. Trata-se, novamente, de compreender o significado de cada uma das frases.

Problema: Tens três cores: Preto, vermelho e azul. Com essas três cores tens que pintar as figuras que aqui vêes, seguindo as seguintes regras:

1. Cada figura só pode ter uma cor;
2. As três figuras têm cores diferentes;
3. Não podes pintar o quadrado de preto;
4. Não podes pintar o triângulo de vermelho;
5. Não podes pintar o círculo de vermelho nem de preto.

Segue-se o desenho de um quadrado, um triângulo e um círculo para as crianças pintarem.

Neste caso, é evidente que, para resolver o problema, basta interpretar o que está escrito. Todas as crianças da turma conseguiram resolver o problema, mesmo a criança que tem mais dificuldades que o resolveu com a ajuda dos colegas.

Problema: Hoje a Rita fala através de enigmas. Ou seja, em vez de nos dizer logo a palavra certa, obriga-nos a descobri-la, dando-nos pistas através de palavras erradas. Ora vê se descobres o que ela quer dizer.

Ao acordar ela queixou-se que lhe dói o...

- SÓ não tem nenhuma letra comum com a palavra secreta.
- PÓ Tem uma única letra comum com a palavra e no lugar certo.
- SÉ Tem uma única letra comum com a palavra e no lugar certo.

Ao pequeno almoço ela comeu pão com...

- SOA não tem nenhuma letra comum.
- SOL tem uma única letra comum, no lugar certo.
- MAL tem duas letras comuns, no lugar certo.
- ELO tem duas letras comuns, ambas fora do lugar.

Antes de sair para brincar olhou pela janela e viu que estava...

- MAR não tem nenhuma letra comum.
- MAL tem uma única letra comum, no lugar certo.
- SAL tem duas letras comuns, no lugar certo.
- ROA tem uma única letra comume no lugar certo.

É verdade que este problema já exige o domínio de uma lógica mais avançada. Tivemos algumas dúvidas em colocar estes problemas à turma, mas decidimos experimentar. Entregámos a ficha com os problemas e resolvemos, com eles, o primeiro problema. Começaram a resolver individualmente e mais de metade da turma foi capaz de resolver tudo sem ajuda. Depois, começaram a ajudar-se uns aos outros e também com a ajuda da professora houve 19 crianças que conseguiram compreender a resolução do problema. Às crianças a respeito das quais tínhamos dúvidas sobre a sua eventual compreensão do problema, colocámos problemas semelhantes e, se eram capazes de resolver, concluíamos que tinham compreendido a resolução dos problemas da ficha.

Problema: Sou um número.

Sou maior do que vinte.

Sou menor do que trinta.

O meu algarismo das unidades é igual ao das dezenas.

Quem sou eu?

Os enunciados de problemas que nos obrigam a uma interpretação mais reflectida, que nos obrigam a ter em atenção cada palavra da frase e a compreender o que nos é dito e o que nos é perguntado,

desenvolve, antes de mais, o hábito de pensar, de ler com atenção, de estar atento aos pormenores das frases e de resolver partindo da interpretação do enunciado. É credível que grande parte das pessoas que têm dificuldades na área da Matemática não têm este hábito, esta rotina, de interpretar pormenorizadamente o enunciado e começam a resolver partindo de uma leitura superficial.

Adquirir o hábito de ler reflectidamente é essencial para um bom desempenho em qualquer área de aprendizagem.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS DA ANÁLISE E DOS DADOS

Far-se-á, aqui, uma análise de carácter descritivo e interpretativo, orientada pela abordagem qualitativa e que engloba igualmente procedimentos quantitativos, visando apreender os dados em toda a sua dimensão e complexidade, nos contextos envolvidos. Utilizámos dados de natureza quantitativa relativamente à proficiência dos alunos em leitura porque nos socorremos de provas já elaboradas para avaliar esta dimensão.

A parte empírica desta investigação desenvolveu-se numa turma de 24 alunos que foram seleccionados, aleatoriamente, dos 48 alunos que se matricularam na escola para frequentar o 1.º ano de escolaridade.

Os resultados a analisar não-de referir-se, essencialmente, aos objectivos que definimos para esta investigação, mas a análise dos dados deverá referir-se também aos processos que foram utilizados. Então, os resultados serão apresentados na seguinte sequência:

1. Resultados relativos ao desempenho dos alunos a nível da proficiência na leitura:
 - Velocidade e precisão no reconhecimento de palavras;
 - Compreensão leitora;
 - Competência para ler textos extensos;
 - Expressividade na leitura;
2. Resultados relativos ao desempenho dos alunos na escrita de textos.
3. Resultados relativos ao imaginário.

Em termos metodológicos, a investigação implicou uma recolha de dados em contexto de sala de aula. São elementos resultantes do processo de ensino/aprendizagem e que agora são transformados em resultados para a análise que informará esta investigação.

Relativamente ao desempenho dos alunos a nível da proficiência na leitura, trataremos as suas respostas relativas a duas provas: “Prova de Reconhecimento de Palavras” e “Prova de Compreensão Leitora”. Referiremos as suas respostas a perguntas de interpretação feitas sobre um texto com 900 palavras para verificar se as crianças são capazes de ler textos com essa extensão. Contamos ainda com um filme registado em DVD, que pretende mostrar a forma como as crianças exprimem a sua leitura em voz alta.

De entre o material recolhido, seleccionámos para análise alguns textos escritos pelas crianças porque consideramos que permitem responder às questões centrais da pesquisa, relativamente às competências de escrita e ao desenvolvimento do imaginário.

PROFICIÊNCIA NA LEITURA

VELOCIDADE E PRECISÃO NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

Para avaliar os resultados em termos de proficiência na leitura, tomaremos como referência os estudos que Inês Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana desenvolveram no âmbito do PNL (Plano Nacional de leitura). A escolha dos instrumentos de medição para avaliar a velocidade e precisão no reconhecimento de palavras basear-se-á nesses estudos que consistiram no levantamento, identificação e avaliação dos instrumentos, existentes em Portugal, para aferição de desempenho na área da leitura. Segundo esse estudo, terminado em Fevereiro de 2007, a velocidade de precisão na leitura de palavras isoladas é o âmbito de avaliação com mais provas construídas ou adaptadas e publicadas. As autoras entendem que a proficiência na decifração de palavras e na compreensão de textos são os grandes pilares na aprendizagem da leitura e norteadores da competência de leitura. Por isso, as provas que utilizamos destinam-se a avaliar cada uma dessas vertentes.

Então, para avaliação da proficiência das crianças em termos de rapidez e precisão no reconhecimento de palavras, utilizámos a “Prova de Reconhecimento de Palavras” da autoria de Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro que, estando no prelo, nos foi, gentilmente, cedida pela Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana, a quem agradecemos, bem como à co-autora. No referido estudo (Viana, 2007:82), a análise psicométrica desta prova é a seguinte:

Análise psicométrica	
Índice de dificuldade dos itens	Sim
Poder discriminativo dos índices	Sim
Padronização e aferição	Não
Consistência interna	Sim
Validade	Sim
Fidelidade	Sim
Outros	Teste de Iconicidade das imagens

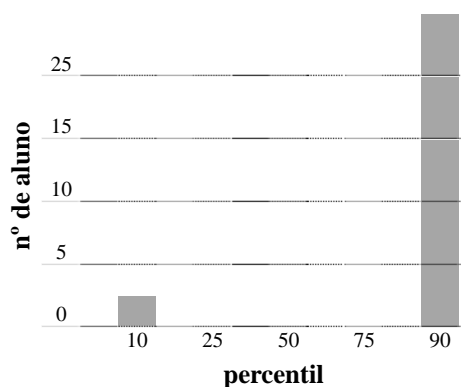
1. Análise psicométrica da Prova de Reconhecimento de Palavras

De todas as provas apresentadas no estudo, esta é a que melhor responde às exigências estabelecidas pelas autoras. O objectivo explícito da prova é avaliar a velocidade e precisão no reconhecimento de palavras. A prova é constituída por 40 imagens que remetem para vinte palavras trissilábicas e 20 bissilábicas, com proximidade ortográfica. A cada imagem correspondem quatro palavras.

Das 24 crianças que fazem parte da turma considerámos apenas 22 porque uma das crianças não estava presente aquando da realização das provas e a outra é portadora de problemas ao nível do desenvolvimento cognitivo e, por isso, apenas realizou a prova de reconhecimento de palavras mas, nessa prova, apenas conseguiu identificar cinco palavras. Os resultados que os alunos obtiveram na “Prova de Reconhecimento de Palavras” encontram-se na tabela que se segue, de acordo com os percentis definidos para o 1.º ano de escolaridade.

Alunos	Nota bruta	P 10 0 – 3	P 25 4 – 6	P 50 7 – 11	P 75 12 – 18	P 90 19 – 40
1	33					X
2	34					X
3	5		X			
4	faltou					
5	39					X
6	39					X
7	39					X
8	31					X
9	40					X
10	40					X
11	39					X
12	40					X
13	37					X
14	40					X
15	37					X
16	38					X
17	39					X
18	37					X
19	29					X
20	40					X
21	40					X
22	40					X
23	40					X
24	35					X

2. Resultados obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro de acordo com os percentis definidos para o 1º ano.

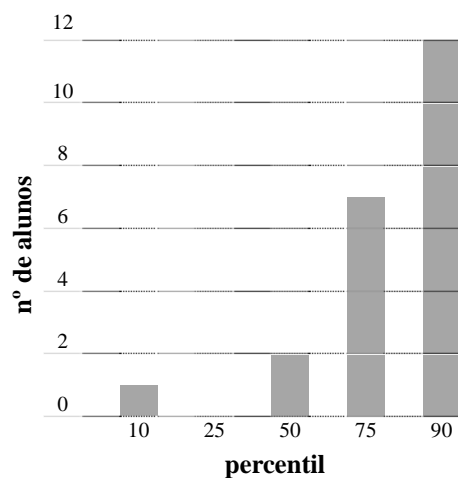


3.Gráfico dos resultado obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de acordo com os percentis definidos para o 1º ano

A leitura dos gráficos evidencia um grande sucesso a nível de reconhecimento de palavras, o que nos levou a construir uma tabela e um gráfico de acordo com os percentis definidos para o 2.º ano de escolaridade tornando mais visível a distribuição de respostas certas, tal como pode reconhecer-se na tabela que se segue.

Alunos	Nota bruta	P 10 0 – 17	P 25 18 – 23	P 50 24 – 31	P 75 32 – 38	P 90 39 – 40
1	33				X	
2	34				X	
3	5	X				
4	faltou					
5	39					X
6	39					X
7	39					X
8	31			X		
9	40					X
10	40					X
11	39					X
12	40					X
13	37				X	
14	40					X
15	37				X	
16	38				X	
17	39					X
18	37				X	
19	29			X		
20	40					X
21	40					X
22	40					X
23	40					X
24	35				X	

4. Resultados obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro de acordo com os percentis definidos para o 2º ano.



5. Gráfico dos resultados obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras de acordo com os percentis definidos para o 2.º ano

Analisando a tabela construída de acordo com os percentis definidos para o 2.º ano de escolaridade e de acordo com os conhecimentos que temos da turma, vemos que os alunos que apresentavam maiores dificuldades no princípio do ano são aqueles que obtiveram piores resultados nesta prova. Parece, então, existir uma relação entre o estágio de desenvolvimento dos alunos no início da aprendizagem formal da leitura e da escrita e a sua proficiência em leitura depois de decorrido um ano de escolaridade. Durante a realização das provas, notámos que as estratégias utilizadas pelos alunos com melhores resultados para ler as palavras são diferentes das estratégias utilizadas pelos alunos com piores resultados. Isto é, os alunos com melhores resultados, numa primeira abordagem, lêem cada palavra globalmente e só depois de escolhida a palavra que lhes parece corresponder à imagem é que vão confirmar se realmente é essa a palavra, soletrando-a. Os alunos que obtiveram piores resultados ultrapassam a fase de leitura global e começam por soletrar palavra a palavra. Estes alunos, no início do ano, tinham um desenvolvimento inferior ao dos colegas, tanto no que se refere às hipóteses que levantavam relativamente ao funcionamento do sistema de escrita como a nível da Matemática e da socialização. Então, devido à diferenciação de estratégias para atender às suas dificuldades, estes alunos foram sujeitos, durante mais tempo, ao treino da sua consciência fonológica, por um lado, porque a investigação nos revela a importância desse treino mas, por outro lado, porque três destes alunos revelavam também dificuldade na memorização global de palavras. Contudo, tal como os outros, quando fazem leitura em voz alta, estes alunos só soletram quando não reconhecem a palavra globalmente. Foi dito aos alunos que um dos objectivos da prova era medir a rapidez e, por isso, deviam passar à imagem seguinte logo que tivessem descoberto a palavra para a imagem que estavam a tratar. Todos os alunos cumpriram esta sugestão,

excepto três dos alunos que obtiveram piores resultados. Deve dizer-se que, durante a realização das provas, foi dito, a estes alunos, para avançar, sempre que descobriam a palavra que procuravam.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

As provas de avaliação da compreensão leitora foram realizadas no dia 15 de Junho de 2009. Trata-se de uma tradução das “Pruebas ACL (1.º – 6.º de primaria) que se encontram em “Evaluación de la comprensión lectora” da autoria de Glória Catalã e outros. Os resultados do desempenho dos alunos encontram-se nas tabelas que se seguem.

Decatipo	ACL-1
1	0 -4
2	5 - 7
3	8 - 9
4	10 - 11
5	12 - 14
6	15 - 16
7	17 - 19
8	20 - 21
9	22 - 23
10	24

6. Transformação das pontuações directas em pontuações derivadas de classe da Prova de Compreensão leitora

Decatipo	Interpretação
1	Nível muito baixo
2	Nível muito baixo
3	Nível baixo
4	Nível moderadamente baixo
5	Nível dentro da normalidade
6	Nível dentro da normalidade
7	Nível moderadamente alto
8	Nível moderadamente alto
9	Nível alto
10	Nível muito alto

7. Interpretação das pontuações derivadas de classe da Prova de Compreensão leitora

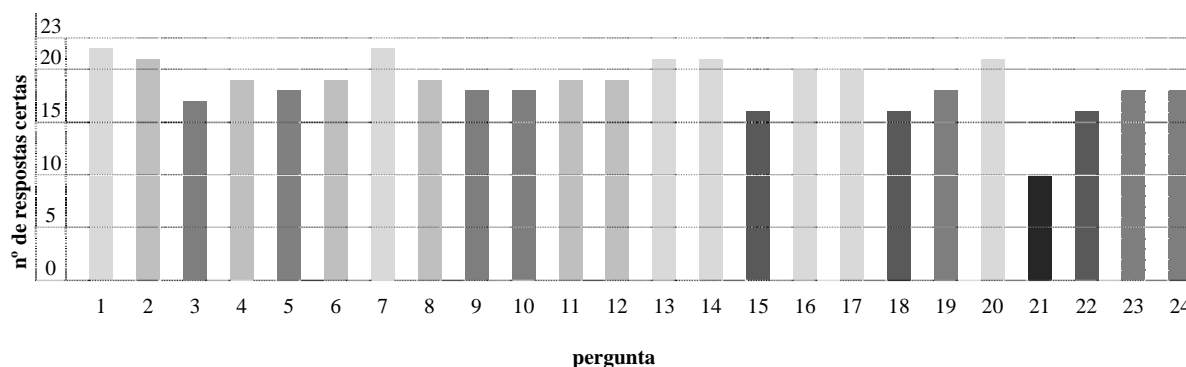
Alunos	Pontuação total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	17							X			
2	13					X					
3	0	X									
4	faltou										
5	19							X			
6											
7	18							X			
8	16						X				
9	21								X		
10	23									X	
11	23									X	
12	23									X	
13	23									X	
14	24										X
15	20								X		
16	22									X	
17	14					X					
18	24										X
19	20								X		
20	22									X	
21	23									X	
22	17							X			
23	21								X		
24	18							X			

8. Classificação total e distribuição por classes dos resultados da Prova de Compreensão leitora

Decatipo	Interpretação	Nº de crianças
1	Nível muito baixo	0
2	Nível muito baixo	0
3	Nível baixo	0
4	Nível moderadamente baixo	0
5	Nível dentro da normalidade	2
6	Nível dentro da normalidade	1
7	Nível moderadamente alto	5
8	Nível moderadamente alto	4
9	Nível alto	7
10	Nível muito alto	2

9. Distribuição dos resultados da turma na prova de compreensão leitora, por classes.

Compreensão na leitura



10. Nível de respostas certas em cada pergunta

Relativamente às Provas de Compreensão Leitora, verifica-se um mais baixo nível de respostas certas nas questões que remetem para competências a nível da inferência, o que parece relacionar-se com o baixo nível etário das crianças e com o seu nível de conhecimento do mundo.

Nas tabelas que expõem os resultados destas provas de compreensão leitora, a numeração dos alunos corresponde à numeração apresentada na Prova de Reconhecimento de Palavras, ou seja, o aluno que corresponde a um determinado número na Prova de Reconhecimento de Palavras é o mesmo que corresponde a esse número na Prova de Compreensão Leitora. Este critério de apresentação dos resultados é válido para todas as tabelas que aqui se apresentam, incluindo as que se referem à análise dos textos escritos pelas crianças. Fazendo uma relação entre os resultados das duas provas, não se verifica uma correlação significativa entre esses resultados. Essa falta de correlação verificada e os bons resultados obtidos pelos alunos na prova de reconhecimento de palavras levam-nos a atribuir as dificuldades de compreensão leitora a outras causas que não se relacionam com a velocidade e rapidez no reconhecimento de palavras. No gráfico, verificamos que foi nas respostas à pergunta 21 que as crianças obtiveram piores resultados, seguindo-se as perguntas n.º 15, 18 e 22. As perguntas n.º 21 e n.º 15 são perguntas que pedem uma opinião. Nesta idade, as crianças demonstram dificuldade de distanciação para poderem apresentar uma opinião baseada no texto e, normalmente, apresentam uma opinião baseada na sua experiência pessoal. Depois, parece-nos que temos que ter em atenção a carga afectiva das palavras. À pergunta n.º 15: “Como é que pensas que esse gato era?” Dezas seis crianças responderam que o gato era preguiçoso, portanto, responderam acertadamente, o que significa que tiveram em conta o que estava escrito no texto e conseguiram inferir a resposta através do que estava escrito uma vez que no texto esta ideia apenas está implícita. Dos sete alunos que erraram a resposta, cinco responderam que o gato era brincalhão e dois responderam que o gato era aventureiro. Claro que a uma criança de seis ou sete anos interessa que o gato seja brincalhão ou aventureiro porque essa é a

hipótese mais provável de a criança se identificar com o gato, é a hipótese que vincula a criança a uma ligação afectiva com o gato e afasta-se da análise do texto. Sabe-se que vários são os factores que podem interferir na compreensão do texto e parece-nos que nestas respostas se nota uma clara influência do factor afectivo. Mesmo nos adultos, afectos e opções afectam claramente a leitura de textos e de acontecimentos e, socialmente, isso é mais visível a nível da política, do futebol e da religião. Bem pode dizer-se que cada ponto de vista é a vista de um ponto.

As perguntas n.º 21 e 22 exigem uma resposta que se refere não só à interpretação do texto mas também a uma opinião e a valores. À pergunta n.º 22 houve cinco crianças que responderam que o título deveria ser: “A minhoca convencida” À pergunta n.º 21 houve 13 respostas erradas. Cinco dessas respostas afirmaram que a minhoca era convencida e oito afirmaram que a minhoca era valente. É de referir que seis das crianças que afirmaram que a minhoca era valente são crianças que conseguem melhores resultados escolares em todas as áreas. Até que ponto é que o sucesso e a capacidade de resolução de problemas é para estas crianças uma questão de valentia, de poder? Por que será que quatro dos alunos com piores resultados escolares referiram que a minhoca era convencida? Que relação haverá entre as suas dificuldades e a sensação de que os outros são convencidos? Em que lugar se encontra a generosidade numa turma onde a professora não se cansa de fazer viver, pensar e sentir solidariamente? Até que ponto é que estas questões se reflectem na compreensão do texto? Estas são questões que aproximam a afectividade, os valores e as opções da forma como interpretamos os textos e também o mundo.

AValiação da Expressividade na Leitura

Dia 6 de Junho, portanto, já depois de terminado o ano lectivo, a pedido da professora, gentilmente, compareceram, na escola, 16 crianças da turma em estudo que foram filmadas a ler. Algumas das crianças não vieram porque já tinham saído com os pais para férias. Exceptuando uma criança que é portadora de problemas ao nível do desenvolvimento cognitivo, as outras sete crianças que faltaram eram crianças que faziam uma leitura em voz alta muito expressiva. As crianças não fizeram qualquer preparação em casa. Escolheram um livro da Biblioteca da Escola, fizeram uma leitura silenciosa e depois leram em voz alta. Algumas crianças revelam algum nervosismo por estarem a ser filmadas mas, na generalidade, leram com poucas hesitações e expressivamente. O video permitiu registar e melhor compreender a forma como as crianças desta turma lêem, no final do 1.º ano de escolaridade.

AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE PARA LER TEXTOS EXTENSOS

Depois de termos vindo a aumentar progressivamente a extensão dos textos, quisemos verificar se as crianças conseguiam ler textos relativamente extensos, com 900 palavras. Escolhemos esta extensão porque, tendo vindo a aumentar sucessivamente a extensão dos textos, este corresponde sensivelmente ao dobro da extensão do último texto que foi lido na turma.

Foi dado, às crianças, o texto: “A Rainha e o pássaro azul” que se encontra em anexo (pág.365). Trata-se de um texto com 900 palavras. A professora estabeleceu 30 minutos para a leitura silenciosa do texto e, durante esses trinta minutos, as crianças permaneceram em silêncio a ler o texto; as que acabavam começavam a reler para não perturbar as que ainda não tinham acabado.

Para verificar se as crianças realmente tinham lido o texto, pedimos-lhe que respondessem às perguntas da ficha que se encontra em anexo (pág.370 e 371).

Os resultados foram os que se expõem na tabela que se segue.

Perguntas	Percentagem de respostas certas
1	72%
2	90,9%
3	90,9%
4	100%
5	95,4%
6	90,9%
7	90,9%

11. Percentagem de respostas certas a cada pergunta da ficha de interpretação.

A pontuação mais baixa refere-se às respostas à primeira pergunta que é um pedido de opinião que engloba, naturalmente, a compreensão do texto. Expressar uma opinião baseada no texto implica uma capacidade de distanciamento e de se pôr no lugar do outro, neste caso, no lugar do autor do texto. Nesta fase do seu desenvolvimento, as crianças estão em pleno processo de socialização e será esse processo que, afastando-as do egocentrismo através da descentração de si mesmas, as levará ao pensamento abstracto e à capacidade de se pôr no lugar do outro. A resposta acertada às três últimas perguntas exige a leitura integral do texto. Sendo assim, poderíamos afirmar que a

percentagem de crianças que leram o texto se situa acima dos 90%, de acordo com a percentagem de respostas certas às últimas perguntas.

ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS PELAS CRIANÇAS

Na análise dos textos, deveremos ter em conta o processo de produção textual que já foi descrito. Isto é, durante a produção dos textos, a professora esteve sempre disponível para ajudar. Em qualquer um dos textos que aqui analisaremos, a ajuda dada pela professora cingiu-se à escrita de palavras. Isto significa que encontraríamos mais erros ortográficos se essa ajuda não tivesse sido prestada. A revisão de texto efectuou-se apenas em duas fases, a revisão individual e a revisão feita por pares, quer dizer que os textos não foram revistos pela professora, excepto no caso das cartas que foram devidamente revistas pela professora antes e depois da reescrita.

No processo de escrita destas cartas, uma para oferecer ao pai, no *Dia do Pai*, e outra para oferecer à mãe, no *Dia da Mãe*, a finalidade da sua escrita funcionou como uma forte motivação que se evidenciou não só no conteúdo do texto como também na sua apresentação. Para além destes textos, escolhemos mais três textos: “O meu sonho”, “Se eu visse a Rainha das Neves” e “Uma História Mágica” ou “O Sapato Perdido”. Dos dois últimos títulos, as crianças escolheram apenas um para escrever o seu texto. A finalidade da escrita destes textos, explicada à turma, foi a sua exposição, sendo que o primeiro foi exposto na Biblioteca Municipal e os dois últimos foram expostos nas janelas da sala de aula, voltados para fora para que pudessem ser vistos pelos Encarregados de Educação. As janelas eram baixas e contínuas ocupando a totalidade de uma parede com sete metros de comprimento. Para análise, apresentamos os textos em anexo.

No processo de escrita das cartas, tal como no dos outros textos, cada criança fez o seu rascunho e recorreu à ajuda da professora para escrever palavras sempre que precisou. O processo de escrita e revisão individual e de pares demorou, sensivelmente 90 minutos. A revisão com assistência da professora demorou mais tempo porque foi um trabalho individualizado e que foi feito enquanto uma parte da turma estava a reescrever o texto, ou a ilustrá-lo e a outra parte estava a trabalhar na área da Matemática.

Todos os alunos revelaram grande entusiasmo na realização desta tarefa. Tendo em conta o processo que se utilizou na composição dos textos das cartas e o facto de a revisão de texto ter sido feita em três fases, revisão individual, revisão de pares e revisão assistida pela professora,

entendemos que se dispensa uma análise baseada em categorias porque, neste caso, apesar da qualidade evidente do produto, tendo em conta o ano de escolaridade, o que aqui se evidencia é o processo, relativamente ao produto. Sabemos que existe uma relação entre os processos e os resultados. A mera leitura dos textos leva-nos a observar que, na generalidade, eles se adequam ao contexto de comunicação, tendo em conta o objectivo e o destinatário, as páginas estão bem organizadas e de acordo com o tipo de texto. Quanto à riqueza de conteúdo, a leitura dos textos é reveladora.

Relativamente aos outros textos, e sabendo que o processo foi semelhante em todos eles e que estes textos não foram revistos pela professora, decidimos analisar apenas o texto com o título: “Se eu visse a Rainha das Neves”, por considerarmos que é revelador das competências de escrita que as crianças detinham no final do ano lectivo. Decidimos, ainda, que as categorias a analisar deverão ser as que expomos a seguir. Para a decisão das categorias inspiramo-nos, entre outros documentos, nos critérios das provas de aferição do 4.º ano.

Categorias

- A – Redige um texto de acordo com o título e integrando a informação necessária;
- B – Escreve com clareza e correcção possibilitando ao leitor aceder à inteligibilidade do texto;
- C – Produz um texto coerente e com sequência lógica;
- D – Usa conectores adequadamente;
- E – Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada;
- F – Estrutura as frases de forma correcta;
- G – Emprega os verbos correctamente;
- H – Substitui nomes por pronomes;
- I – Extensão do texto (n.º de linhas).

No caso das categorias de A a I, usaremos **1** para significar “sim”, **2** para significar “com falhas” (mais de três falhas) e **3** para significar “não” (mais de cinco falhas)

A análise dos textos com o título: “Se eu visse a Rainha das Neves” foi feita de acordo com a ordem dos textos que se encontram a partir da página 449 dos anexos (e seguindo os critérios já usados para a avaliação da proficiência em leitura).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1									
2	1	1	1	3	2	1	1	3	11
3									
4	3	1	1	2	1	1	1	1	9
5	1	1	1	2	2	1	1	3	10
6	1	1	1	1	1	1	1	1	18
7									
8	1	1	1	1	1	1	1	1	10
9	1	1	1	1	1	1	1	1	4
10	1	1	1	1	1	1	1	1	8
11	1	1	1	1	1	1	1	1	9
12	1	1	1	1	1	1	1	1	10
13	1	1	1	1	1	1	1	1	9
14	1	1	1	1	1	1	1	1	9
15	1	2	1	1	1	1	1	1	12
16	1	2	1	1	1	1	1	1	11
17	1	1	1	1	2	1	1	1	6
18	1	1	1	1	1	1	1	1	10
19	3	3	2	2	2	2	2	2	3
20									
21	1	1	1	1	1	1	1	1	13
22	1	1	1	1	1	1	1	1	8
23	2	1	1	1	1	1	1	1	11
24	1	1	1	1	1	1	1	1	5

Categorias		sim	c/ falhas	não
A	Redige um texto de acordo com o título e integrando a informação necessária	17	1	2
B	Escreve com clareza e correcção possibilitando ao leitor aceder à inteligibilidade do texto	17	2	1
C	Produz um texto coerente e com sequência lógica	19	1	0
D	Usa conectores adequadamente	16	3	1
E	Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada	16	4	0
F	Estrutura as frases de forma correcta	19	1	0
G	Emprega os verbos correctamente	19	1	0
H	Substitui nomes por pronomes	17	1	2
I	Média do número de linhas = 9.3			

12.Resultados da turma de acordo com as categorias definidas.

Os resultados que a tabela exhibe mostram que 85% dos textos analisados se desenvolveram de acordo com o título e integram a informação necessária. Estão escritos com correcção e clareza, possibilitando ao leitor aceder à inteligibilidade do texto e, na sua escrita, as crianças substituem nomes por pronomes. Em 80% dos textos as crianças usam conectores adequadamente e usam os sinais de pontuação de forma adequada. Em 90% dos textos as crianças empregam os verbos correctamente e produzem textos coerentes e com sequência lógica.

DESENVOLVIMENTO DO IMAGINÁRIO

A estruturação do imaginário, do conhecimento e da personalidade processa-se na interacção do indivíduo com o meio cósmico e social. Esta ideia está subjacente nas conclusões de vários estudiosos, entre eles, Cassirer, Piaget, Bachelard, Gilbert Durand, Maturana e Varela. Os processos perceptivos de natureza biológica, as condições interiores da vida psíquica e as condições do meio cósmico e social conjugam-se na estruturação da pessoa. Então, a riqueza das interacções com o meio terá, certamente, influência no desenvolvimento integral de cada criança. Por isso, a sala de aula deve assumir-se como um meio rico de impulsos e estímulos capazes de desbloquear o imaginário promovendo, assim, um maior e melhor conhecimento do mundo e de si mesma e dando um contributo para a consolidação da sua personalidade e para a própria estruturação do imaginário.

Se toda a acção tem uma consequência, o trabalho que se desenvolveu em sala de aula, na turma em estudo, terá, certamente, consequências no desenvolvimento do imaginário das crianças. Quando falamos de um processo que terá provocado o desenvolvimento do imaginário não nos referimos apenas à exploração pedagógica do conto de fadas. Falamos de um processo que passa pela constante apresentação de situações problemáticas capazes de provocar o interesse e a curiosidade das crianças e que exige delas a invenção de hipóteses explicativas para compreenderem o mundo, a vida, as relações entre as pessoas. Apostar no desenvolvimento do imaginário passa pela recusa de respostas únicas e pela procura de múltiplas soluções. O mercado de trabalho, os problemas humanos e ambientais que enfrentamos exigem, cada vez mais, a capacidade para procurar múltiplas soluções. As soluções que se estruturam a partir de factores puramente racionais não têm dado respostas capazes aos problemas mais prementes que a

humanidade enfrenta. Então, as soluções devem, provavelmente, envolver as pessoas na sua dimensão estética, ética, afectiva e sentimental, de modo a produzir novas e diferentes respostas aos problemas que nos atormentam.

Escolhemos dois conjuntos de textos que foram escritos pelas crianças, considerando que algumas expressões neles contidas são o reflexo de imagens e vivências, afectividades e emoções que povoam o seu imaginário. Aliás, os textos das crianças são reveladores de duas grandes conquistas das crianças: o desenvolvimento do imaginário e o domínio de técnicas e saberes a nível da lectoescrita que lhes permitem exprimir esse imaginário através dos textos.

Procederemos a um levantamento das expressões contidas nos textos que consideramos reflectirem o imaginário. Essas expressões constituirão os dados desta pesquisa. A análise a que procederemos afastar-se-á, deliberadamente, da quantificação do conteúdo dos dados obtidos, quantificação essa que, se nos poderia garantir objectividade, também nos retiraria a facilidade de acesso a outros significados para além daqueles extraídos por nós. Pretendemos, pois, que a tarefa de extracção de novos significados seja facilitada pela forma como decidimos expor os dados. Então, decidimo-nos pela apresentação de extractos dos textos que consideramos relevantes, tal como foram produzidos, em grelhas que permitirão uma fácil visualização. Para além dos excertos que aqui apresentamos, expomos os textos integrais, em anexo, para permitir outras análises.

Optamos, pois, por fazer um tratamento compreensivo dos dados obtidos. Esta opção não implica falta de regras ou uma improvisação anárquica: “L`entretien compréhensif est une méthode créative, fondée sur la souplesse des instruments. Mais ce n`est pas une méthode facile et sans principes, tout au contraire » (Kaufmann, 1996:119).

O facto de nos afastarmos da quantificação não significa que não tenhamos submetido os dados a uma análise, tal como se entrevê nos dados que passamos a apresentar. Os conceitos que surgiram desta análise e nos parecem ser mais pertinentes foram agrupados em categorias e vieram reflectir e confirmar o apreendido por meio de observação participante. Procedemos a uma análise informal de conteúdo, no sentido de obter um aprofundamento das informações, fazendo sobressair as expressões mais significativas das que foram produzidas pelas crianças e que utilizamos como se de um espelho do imaginário se tratasse.

Não nos limitámos a apresentar os resultados, pelo contrário, arriscámos a interpretação dos mesmos, interpretação essa que pretendemos defender com uma boa argumentação:

«Le chercheur prend partie entre plusieurs raisons possibles sans elles. Lorsqu'on demande à un informateur : « Pourquoi avez-vous fait cela ? », il choisit une réponse parmi plusieurs. Car il y a toujours plusieurs raisons possibles, et un nombre encore plus grand de raisons cachées des raisons apparentes. Si le chercheur se limite à la raison donnée par l'informateur, il s'interdit de pouvoir mener un travail théorique. Il lui faut, au contraire, prendre les risques de l'interprétation : « La connaissance sociologique est à ce prix ».

Kaufmann (1996:92)

O risco da interpretação será então assumido e a assunção de que a interpretação que faremos será uma escolha entre muitas possíveis, pois, tornando mais transparente a subjectividade da análise e revelando o seu carácter relativo, aproxima-a mais da realidade. De facto, tal como nos avisa Cassirer, não temos poder para desvendar a verdade porque entre nós e o real se interpõe uma panóplia de factores, culturais, biológicos ou outros, que nos impedem de aceder directamente ao real.

Tanto Bachelard como Gilbert Durand elegeram a literatura como a arte onde foram procurar elementos para os seus estudos sobre o imaginário. Quanto a nós, decidimos procurar nos primeiros textos que vamos estudar, com o título “Se eu visse a Rainha das Neves”, descrições psicológicas, explicitações de intenções, caracterizações de personagens, emoções, sensações, enfim, elementos que se afastam do carácter utilitário e que se inscrevem no mundo dos afectos e das sensações que povoam os territórios do imaginário.

texto	descrição psicológica / explicitação de intenções / emoções / sensações
1	
2	“Eu adorava, quando estivesse sol, ir ter com ela.”
3	
4	“Eu gosto de ti, Rainha das Neves! Tu és linda e muito fofa!”
5	“Gostava que ela me lesse os contos para eu poder sonhar.”
6	“... ficava surpreendido porque ela era um espantalho. Ela mandava-me um feitiço e eu adormecia logo porque aquele feitiço era forte.” “E íamos comer algodão doce e gelado.” “Eu dava-lhe uma coroa e íamos construir um boneco de neve.”
7	“Eu sinto frio.”
8	“Quando a neve cai é fofinha como o algodão e fofa, fofa, fofa!” “Se saísse neve pelas torneiras era maravilhoso.”
9	“Se eu visse a Rainha das Neves via que ela era um floco de neve gigante.”

10	“Eu perguntava-lhe qual era o número infinito.” “Eu não queria ir com ela porque podia-me cair neve na cabeça.”
11	“Eu queria ir com ela para o Pólo Norte mas não posso.”
12	“Ela era tão fofa, tão fofa que eu queria que ela fosse uma almofada e queria que ela me ensinasse a voar.”
13	“ Se eu visse a Rainha das Neves eu perguntava-lhe como é que ela manda a neve cair para as cidades.” “ E afinal a neve é branca como uma fada branca.” “Eu gostaria de ser uma fada mas sou um menino. Mas eu não tenho asas e não me podem crescer.” “Eu acho que o castelo dela era fofinho e congelado”
14	“Se eu visse a Rainha das Neves, eu perguntava-lhe como é que ela conseguia voar no Inverno porque ela pode congelar as suas asas lindíssimas.” “Eu gostava de ser como ela.”
15	“Se eu visse a Rainha das Neves, eu ficava impressionada porque eu nunca vi uma Rainha das Neves.”
16	“ Eu perguntava-lhe como é que ela tinha um vestido bonito, branco, tão bonito!”
17	“ Se eu visse a Rainha das Neves, eu punha-lhe uma coroa.”
18	“ Se eu visse a Rainha das Neves eu ficava espantado porque a rainha das Neves é uma mulher lindíssima que vem à Terra, na altura do Inverno, pelas dezasseis horas, nas noites de Inverno.”
19	“Ela era bonita e eu gostava dela.”
20	
21	“ Eu acho que a Rainha das Neves deve ser muito bonita e brilhante, como o Sol e como o mar:” “ Eu fazia um jardim de neve para ela porque ela gosta de neve e é bonita e branca como o algodão.” “ O palácio é feito de neve e cristal e ouro e prata mas brilhante.”
22	“Eu nunca vi a Rainha das Neves (...) Eu não consigo vê-la porque ela é muito pequenina.”
23	“ A casa era feita de flocos de neve suaves.”
24	“Íamos comer gelados e podíamos brincar às escondidas.”

13. Extractos dos textos com o título: “Se eu visse a rainha das neves”

As categorias extraídas depois de analisados os dados expostos foram as seguintes:

1. A neve;
2. Caracterização da personagem;
3. Descrição de cenários;
4. Expressões de emoção e afectividade.

Dentro de cada categoria, as crianças exprimiram-se como passamos a apresentar.

A neve - “Eu fazia um jardim de neve para ela porque ela gosta de neve e é bonita e branca como o algodão.” “ O palácio é feito de neve e cristal e ouro e prata mas brilhante.”

“Se eu visse a Rainha das Neves eu perguntava-lhe como é que ela manda a neve cair para as cidades.” “ E afinal a neve é branca como uma fada branca.”

“Quando a neve cai é fofinha como o algodão e fofa, fofa, fofa!

“Se saísse neve pelas torneiras era maravilhoso.”

“A casa era feita de flocos de neve suaves.”

Caracterização da personagem

“Tu és linda e muito fofa!”

“(…) ela era um espantalho. Ela mandava-me um feitiço.”

“Se eu visse a Rainha das Neves via que ela era um floco de neve gigante.”

“Ela era tão fofa, tão fofa que eu queria que ela fosse uma almofada e queria que ela me ensinasse a voar.”

“(…) ela pode congelar as suas asas lindíssimas.”

“Eu gostava de ser como ela.”

“Eu perguntava-lhe como é que ela tinha um vestido bonito, branco, tão bonito!”

“Se eu visse a Rainha das Neves eu punha-lhe uma coroa.”

“Se eu visse a rainha das Neves eu ficava espantado porque a Rainha das Neves é uma mulher lindíssima que vem à Terra, na altura do Inverno.

“Ela era bonita e eu gostava dela.”

“Eu acho que a Rainha das Neves deve ser muito bonita e brilhante, como o Sol e como o mar:”

“Eu nunca vi a Rainha das Neves (...) Eu não consigo vê-la porque ela é muito pequenina.”

Descrição do cenário

“Eu adorava, quando estivesse sol, ir ter com ela.”

“Se eu visse a Rainha das Neves eu perguntava-lhe como é que ela manda a neve cair para as cidades.” “ E afinal a neve é branca como uma fada branca.”

“Eu acho que o castelo dela era fofinho e congelado.”

“ Eu fazia um jardim de neve para ela porque ela gosta de neve e é bonita e branca como o algodão.” “O palácio é feito de neve e cristal e ouro e prata mas brilhante.”

“A casa era feita de flocos de neve suaves.”

Expressões de emoções e afectividade

“Eu gosto de ti, Rainha das Neves!”

“Gostava que ela me lesse os contos para eu poder sonhar.”

“Eu adorava, quando estivesse sol, ir ter com ela.”

“Eu dava-lhe uma coroa e íamos construir um boneco de neve.”

“Eu sinto frio.”

“Eu não queria ir com ela porque podia-me cair neve na cabeça.”

“Eu gostaria de ser uma fada mas sou um menino. Mas eu não tenho asas e não me podem crescer.”

“Se eu visse a rainha das Neves eu ficava impressionada porque eu nunca vi uma Rainha das Neves.

“Se eu visse a Rainha das Neves eu punha-lhe uma coroa.”

“... e podíamos brincar às escondidas.”

Através da análise das expressões verificamos uma grande ocorrência de expressões que se referem a aspectos afectivos e sentimentais por oposição a aspectos racionais. Os sabores, a temperatura, a vontade de voar, de sonhar, de comer, de viajar, a contemplação da beleza, a cor branca e a sua simbologia, as texturas, o brilho são elementos que foram percepcionados e que se exprimem através da produção textual. A criação literária parece ser o lugar onde o imaginário se reencontra com a sensação e se envolve afectivamente com o mundo. A escrita do texto exigiu das crianças que apenas conheciam o princípio da história um envolvimento capaz de activar a sua capacidade para inventar. No processo de invenção, as subjectividades das estruturas antropológicas do imaginário podem ser activadas pelos arquétipos que existem no inconsciente colectivo. Assim se explica o simbolismo que aparece nos textos e as sensações que exprimem.

A primeira categoria que definimos, a neve, foi um tema tratado por Gilbert Durand que o utilizou como homenagem a Bachelard por considerar que a neve tem uma vida simbólica diferente dos quatro elementos de que ele nos falou, sendo mesmo diferente da água. Depois, reparamos no grande entusiasmo que a referência à neve lhes tem provocado ao longo de todo o ano lectivo. Uma última razão prende-se com o facto de a neve ser uma das matérias cuja referência sobressai, pelo número de vezes que aparece, nos textos escritos pelas crianças.

O segundo texto que estudaremos será: “Uma história mágica” ou “ O sapato perdido”. A proposta da professora foi que cada criança escolhesse um dos dois títulos para desenvolver o seu texto. Por entre estes textos, partiremos à procura de enredos, de personagens, de elementos mágicos, elementos que se referem a um mundo imaginário e simbólico, porque a linguagem é um dos domínios através dos quais o imaginário se pode exprimir.

Texto	Elementos das histórias “habitantes” do imaginário
1	“Um dia apareceu um vulcão e atrás havia um dragão mas à beira do vulcão havia uma espada mágica que se alguém lhe tocasse podia morrer.”
2	“O rio brilhante passava num maravilhoso jardim onde havia um lindíssimo castelo”.
3	
4	“Apareceu um monstro, viu um dragão e assustou-o”.
5	“De noite foram ao rio e a rainha adorou aquela noite. De manhã a rainha acordou e viu um lindo arco-íris. O rei acordou. A rainha, quando estava no palácio, começou a sentir-se mal. A rainha estava a sentir-se mal porque estava grávida.”
6	“Os três irmãos foram lá para fora e viram três vulcões a vir muito rápido para eles mas eles safaram-se.”
7	
8	
9	“Agora o cavaleiro era o príncipe. E a menina, agora, era a princesa. E viveram felizes para sempre.”
10	
11	“Quando a princesa deu um beijo ao burro para lhe agradecer por ele a ter salvo, o burro mágico desapareceu. O burro mágico era um rei.”
12	“Um dia a princesa estava a passear na floresta quando viu um lindo príncipe, muito bonito, em cima de um cavalo branco.”
13	“Era uma vez uma menina que tinha uns sapatos lindíssimos. Esses sapatos tinham asas. Um dia voou, voou, voou tão alto que até ficou presa numa nuvem ...”
14	“... mas, um dia, a princesa perdeu o seu sapato especial.”
15	“Depois aconteceu uma coisa fantástica, o príncipe piscou-lhe o olho e depois casaram e foram felizes para sempre.”
16	“... e depois eles correram para casa da menina. Sim, era aí que tinham de ficar porque essa casa estava bem segura e tinha um boneco de neve e uma boneca e tinha três irmãos ...”
17	
18	“Ele não sabia onde estava o seu sapato real e cristalino.”
19	“Era uma vez dois dragões amigos que cuspiam fogo.”
20	“Um dia pareceu um cavaleiro que tinha uma espada mágica.”
21	“... e o cavaleiro viu uma menina quase a cair no vulcão. Ele foi salvá-la mas não conseguia agarrá-la porque ela estava muito longe.”
22	“Uma vez um dinossauro viu umas bolinhas de fogo que caíam na terra.”
23	“Era uma vez uma rainha e um rei que viviam num palácio mágico.”
24	“Era uma vez um dragão que conseguia voar no céu. Depois apareceu um monstro grande que tinha muitos poderes. O monstro era muito forte mas o dragão tinha fogo que queimava tudo e o monstro morreu.”

14. Extractos dos textos: “Uma história mágica” ou “O sapato mágico”

Estas crianças viveram um ano escolar repleto de narrativas fantásticas que as transportou para mundos imaginários. Se Jung tem razão, esses mundos imaginários são habitados pelas grandes imagens arquetípicas que fazem parte do inconsciente colectivo da humanidade. Então, as narrativas que criam manifestam uma convivência pacífica com enredos, personagens e cenários que nos povoam as incursões mais profundas ao campo do imaginário. É lá que habitam os dragões, os monstros, os poderes mágicos e os finais felizes. É lá, no imaginário, que se encontra o escape para as limitações que o real nos impõe. Só a capacidade que o imaginário nos oferece de viver para além das limitações reais nos permite conviver com as agressões que a vida nos impõe através da crença, pela força do imaginário, em futuros diferentes.

As narrativas que as crianças foram capazes de construir estão repletas de referências ao imaginário. As crianças permitem-se ultrapassar o real e criar um mundo à medida dos seus sonhos e expectativas. Permitem-se experimentar vivências num mundo paralelo. E essa permissão abrir-lhes-á horizontes para, em confronto com o real, construir outras aprendizagens pela capacidade de inventar alternativas e levantar hipóteses.

Então, para além de outras análises ou interpretações possíveis que os leitores poderão fazer, vamos dividir os extractos que figuram na grelha atrás em: enredos, personagens e cenários.

Os diferentes enredos parecem extraídos de verdadeiros contos de fadas. A esta característica não deve ser alheio o facto de as crianças terem ouvido, terem lido e terem trabalhado com contos de fadas durante todo o ano. No enredo, aparecem diversos elementos mágicos: dragão, espada mágica, monstro, burro que era um rei, sapato especial, sapato real e cristalino, dragão que conseguia voar no céu, dragão com fogo. Aparece, ainda, carregado de toda uma simbologia que lhe é inerente, o número três: três irmãos, três vulcões. A simbologia bíblica e cultural deste número remete-nos para a ideia de união e de equilíbrio. Aparece, ainda, nas narrativas, a casa bem segura como a casa da avó do Capuchinho que ficava bem segura no meio de três árvores ou a casa do Porquinho mais velho que era feita de tijolos ou de pedra.

Quando a criança escreve: “Sim, era aí que tinham que ficar porque a casa estava bem segura”, insere-se absolutamente na visão que Bachelard nos transmite na sua “*Poética do Espaço*” acerca da casa como lugar de protecção, de abrigo, de refúgio, de intimidade onde no aconchego e no bem-estar, o Homem se pode entregar ao devaneio no meio da agressividade do mundo exterior. É na casa que registamos em imagens as primeiras experiências que se tornam pilares da nossa estrutura psíquica: “A casa é o nosso canto no mundo.” (Bachelard, 1974:458).

Parece-nos que devemos referir, para realçar, a passagem da rainha que ficou grávida que a seguir se transcreve.

“ De noite foram ao rio e a rainha adorou aquela noite.

De manhã a rainha acordou e viu um lindo arco-íris.

O rei acordou.

A rainha, quando estava no palácio, começou a sentir-se mal.

A rainha estava a sentir-se mal porque estava grávida.”

Claro que, na interpretação do que está escrito temos que ter em conta o contexto de comunicação, o que equivale a dizer que temos que ter em conta que o texto foi escrito por uma criança de seis anos. Se o texto tivesse sido escrito por um adulto, poderíamos ler nas entrelinhas outras significações. Esta passagem faz lembrar a passagem do “*Memorial de Convento*” de Saramago, em que a rainha se vai confessar e o padre lhe garante que ela engravidará se o rei, seu marido, prometer à virgem que mandará construir ali um convento. As duas situações são comparáveis porque ambas nos levam a procurar outras significações para além das que estão explícitas e em ambas há uma rainha que engravida. Contudo, o texto da criança é muito poético e confere à narrativa o estatuto de obra de arte. Aliás, uma das características do conto de fadas é a sua evidente estética de linguagem evidenciada sobretudo nas descrições de cenários e personagens. Nos textos que estamos a analisar, essa característica também se evidencia: “Viu um lindo príncipe, muito bonito, em cima de um cavalo branco.” “O rio brilhante passava num maravilhoso jardim onde havia um lindíssimo castelo” “ ... E depois eles correram para casa da menina. Sim, era aí que tinham de ficar porque essa casa estava bem segura e tinha um boneco de neve e uma boneca e tinha três irmãos ...”.

Por sua vez, as personagens que fazem parte destes textos também fazem parte do nosso imaginário colectivo: cavaleiros, príncipes, princesas, reis, rainhas, monstros, dragões, três irmãos. Finalmente, os acontecimentos: vários perigos, adjuvantes, resolução do problema, a viagem e o final feliz. É, ainda, de referir, a estrutura. Reconhece-se em quase todas as narrativas das crianças uma estrutura que se aproxima da estrutura do conto de fadas. Isto leva-nos a crer que, mesmo sem que lhes tenha sido ensinado explicitamente, as crianças conseguiram detectar as principais características da estrutura do conto e conseguem estruturar as suas narrativas de forma semelhante.

CONCLUSÃO

Partindo dos objectivos da pesquisa, previamente mencionados, que orientaram este estudo, tentou-se construir uma rede de sentido entre o que foi observado e as reflexões teóricas enunciadas, procurando interpretar a realidade em causa. As questões iniciais deram origem a novas questões num processo que se considera aberto a outros olhares, a outras investigações ou pesquisas.

As estratégias que constituíram o cerne do estudo aqui desenvolvido, ou seja, a utilização do conto de fadas e de técnicas do Método Global, no início à aprendizagem formal da leitura e da escrita, revelaram-se estratégias válidas mas apenas na medida em que se inserem em todo um processo que englobou outras nuances, outras estratégias devidamente reflectidas ao longo da descrição que fizemos. Desenquadrar as estratégias que queremos estudar de todo o processo que se desenrolou em sala de aula, e fora dela, pode levar a conclusões enviesadas. Interpretar o processo de forma complexa implica admitir que em cada parte se pode pressentir o todo mas que, por sua vez, o todo é mais do que a soma das partes.

A compreensão holística e complexa do processo desenvolvido em sala de aula não autoriza a conclusão de que um processo idêntico aplicado a situações idênticas produz efeitos idênticos. Podemos afirmar que, neste caso, as estratégias utilizadas produziram os efeitos pretendidos. Podemos também afirmar que é provável que, em situações idênticas, estratégias idênticas produzam resultados idênticos mas não podemos passar de uma probabilidade para uma relação de causalidade nem generalizar o que não é generalizável.

Pensamos que, apesar de os resultados do trabalho realizado com a turma serem, no mínimo, encorajadores, não se trata de uma panaceia capaz de resolver todos os problemas de iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita. Os professores trabalham em contextos que estão em estado de fluxo permanente, com características incontroláveis, trabalham na imprevisibilidade e na incerteza, por isso, nenhuma rotina serve, nenhuma receita é adequada. A acção em sala de aula exige simultaneidade de automatismos e de reflexão. Exige criatividade e capacidade de agir em situação. Mais do que uma soma de estratégias, a reflexão sobre os problemas e potencialidades de cada turma e a disponibilidade para arriscar soluções devidamente reflectidas e teoricamente fundamentadas parece ser a chave para o sucesso.

As diferentes estratégias que fazem parte do processo de aprendizagem interagem e influenciam-se mutuamente influenciando, simultaneamente, as aprendizagens e os seus resultados. Por sua vez, a reflexão sobre esta interacção e influência obriga à utilização de novas estratégias, num processo em espiral que se nutre da capacidade de agir em situação de docentes críticos e reflexivos. Uma dinâmica de sala de aula capaz de mobilizar para o sucesso todos os actores intervenientes, alunos, pais e comunidade educativa depende em grande medida da capacidade que o docente poderá ter de ler a situação da turma e de desenhar novos planos de acção num constante processo de renovação.

O paradigma positivista encara o professor como um especialista competente nas técnicas de ensino que resolve problemas educativos de modo instrumental, aplicando teorias e técnicas científicas mas afastando-se consciente ou inconscientemente do conhecimento profundo da realidade. A atitude reflexiva perante a praxis educativa defendida por Schon (1983) é antagónica deste conceito positivista acerca do professor e implica a interacção entre a prática e a reflexão numa dependência mútua e dialéctica.

É a capacidade de reflectir que faz emergir o reconhecimento dos problemas e impulsiona a acção para a mudança. Esta acção para a mudança, por sua vez, exige reflexão que inevitavelmente planificará novas acções transformando este conjunto de situações num processo em espiral capaz de transformar a realidade educativa e de transformar o docente em investigador das suas próprias práticas. Ora, os processos reflexivos, mergulhando na prática docente e sustentando-se nas mais recentes descobertas científicas, sustentam a progressiva aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional.

É nesta última perspectiva que se enquadra este estudo, por mergulhar a prática de investigação na realidade concreta e por proporcionar uma visão holística do acto educativo, planificando, observando e reflectindo todas as acções que se desenvolvem em sala de aula, identificando problemas, ensaiando estratégias, envolvendo os alunos, conscientemente, nessas estratégias.

No processo de registo das reflexões efectuadas, a produção e organização do discurso ajudam a estruturá-las, a organizá-las e produzem um outro processo de reflexão sobre o que já parecia completamente feito, juntando outros elementos ou articulando-os de outra forma e produzindo um outro conhecimento emergente dessa reflexão. Neste sentido, o processo de organização do discurso assume-se como um factor de estimulação do exercício reflexivo e de investigação. O processo de verbalização das reflexões, com vista ao seu registo, promove a emergência de dúvidas e de conflitos que obriga a reformular questões, a julgar, a definir critérios, a procurar outras informações para podermos julgar os processos de ensino e sobre eles fazer opções. A emergência de dúvidas e de conflitos obriga-nos à tomada de consciência da necessidade de novas aprendizagens e, mais do que isso, da necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida.

De facto, as reflexões que realizámos não surgiram à margem dos projectos organizacionais do trabalho de sala de aula. Pretendeu-se, assim, conceber a práxis como o lugar de produção do saber, mobilizando a experiência num quadro conceptual de produção de saberes reflexivos e pertinentes (Nóvoa, 1992). Dever-se-á partir da reflexão e interrogação do acto educativo de que o próprio professor é protagonista, permitindo uma mudança de consciência através da compreensão que o professor terá das próprias práticas e dos efeitos por elas gerados. Pretende-se construir um

conhecimento crítico nas e sobre as práticas educativas, conhecimento esse potenciador de mudança e de inovação.

O trabalho de pesquisa que comporta a recolha de dados, as discussões com a turma, os registos críticos, as interpretações, análises e decisões decorrentes das reflexões realizadas fazem parte de um processo cíclico que, gradativamente, se transforma em conhecimento. Esse conhecimento, sendo factor de transformação do pesquisador e dos participantes, poderá também proporcionar a outros profissionais da educação um diferente olhar, consciencializando novas necessidades que implicarão práticas diferentes, capazes de transformar o existente.

Devemos tornar explícito que as conclusões que tiramos se referem não só aos resultados obtidos mas também aos processos, porque uns e outros interagiram mutuamente e, apesar da possibilidade de os destrinçar através de uma análise teórica, eles apresentam-se intrinsecamente ligados, principalmente no que se refere aos grandes objectivos para a Educação defendidos pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2000:89 a 102). Partindo do pressuposto de que qualquer aprendizagem se processa pelo exercício efectivo do que se quer aprender, nesta turma, aprendemos a viver juntos vivendo e convivendo juntos, aprendemos a ser cidadãos leitores do mundo e solidários aprendendo a leitura dos textos num processo solidário de ajuda mútua.

Quanto à aprendizagem da leitura, aquilo que os dados nos revelam é que 19 crianças, isto é, 79,1% de crianças da turma atingiram um nível de proficiência na leitura claramente acima do que é expectável para um primeiro ano de escolaridade. Para além dos resultados das provas realizadas, e que já foram analisados, de acordo com a prova referente ao texto com o título: “A rainha e o pássaro azul” podemos concluir que mais de 90% dos alunos conseguiram ler um texto com a extensão de três páginas, ou seja, 900 palavras. Pela visualização de um filme realizado na auladurante a leitura pode concluir-se que os alunos fazem leitura fluente e, em alguns casos, verdadeiramente expressiva.

Relativamente às competências evidenciadas a nível da escrita, podemos dizer que 19 alunos da turma são capazes de construir um texto que se adequa à situação de comunicação e que é coerente, coeso e relativamente extenso (9 linhas em média), o que representa um resultado excelente tendo em conta o ano de escolaridade e a faixa etária em que estas crianças se encontram.

Estas crianças incluem elementos mágicos nas histórias que inventam, fazem referência a elementos simbólicos, são criativas, referem aspectos de afectividade nas suas narrativas, revelando que o seu imaginário é rico e prodigioso. O imaginário como centro de criação revela-se nos textos das crianças. O facto de as crianças serem capazes de inventar histórias que, em grande parte dos casos, apresentam uma estrutura que se assemelha à estrutura do conto de fadas não será alheio ao

seu constante contacto com os contos ao longo de todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Aliás, perceber como é que a exposição das crianças à leitura de contos de fadas pode contribuir para desenvolver a sua capacidade de construir ou inventar narrativas poderia ser objecto de um estudo a desenvolver.

Relativamente às outras cinco crianças da turma, uma delas é uma criança com problemas a nível cognitivo, outra sofre de dislexia. Contudo, quatro dessas cinco crianças conseguiram atingir um nível de competências que lhes permite acompanhar o segundo ano sem qualquer dificuldade, tal como é confirmado pelos resultados das provas. No início do 1.º ano, seis crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, o que corresponde a 25% de crianças da turma. Quando a turma iniciou o 2.º ano, a criança que tem problemas a nível cognitivo foi retirada da turma. Nenhuma das restantes 23 crianças que fazem parte da turma foi retida no final do 2.º ano de escolaridade apesar de terem mudado de professora no início do ano lectivo, ou seja, no ano lectivo de 2009/2010. Isto significa que, exceptuando a criança com problemas, o sucesso da turma atingiu 100%, no final do 2.º ano de escolaridade, contrariando, assim, as médias nacionais.

Para além da utilização do conto de fadas e de técnicas do método global, outros factores contribuíram para os resultados que obtivemos. De entre esses factores, devemos destacar os que maior relevância assumiram por terem entrado e se terem automatizado nos processos de aprendizagem que se foram desenvolvendo ou por terem modelado a nossa forma de actuar em sala de aula. Desses factores destacamos os seguintes: Optimização da gestão do tempo; Atribuição de três ou mais horas diárias a actividades relacionadas com a Língua Portuguesa; Manutenção de expectativas elevadas em relação ao sucesso dos alunos; Persistência; Trabalho de pares; Criação de um ambiente de empatia e de conforto; Diferenciação de estratégias para responder às necessidades de diferentes alunos; Estabelecimento de um espaço de tempo, diário, destinado ao contacto com os livros; Estabelecimento de uma relação de cumplicidade com a família; Desenvolvimento de um processo de meta-aprendizagem.

O facto de discutirmos com as crianças as estratégias mais eficazes para poderem aprender, em determinado momento do processo, que não foi o mesmo para todas as crianças, transformou-se numa verdadeira competência. Não foram raras as vezes em que as próprias crianças explicitavam as estratégias que iam usar ou que tinham usado para conseguirem aprender.

A manutenção de altas expectativas é factor de sucesso em quase tudo o que fazemos na vida. Aqui, apesar dos bons resultados, as expectativas nunca foram superadas. A maleabilidade das expectativas permite a sua adaptação constante aos sucessos obtidos e a construção de novas e maiores expectativas sempre que um determinado nível é atingido. Ora, as expectativas implicam crença. Neste caso, a crença é uma questão de bom senso. Se não acreditamos nas estratégias que

usamos para conseguir o sucesso ou se elas já deram provas de ineficiência, devemos mudar de estratégia para podermos acreditar.

Não podemos esquecer que os resultados obtidos se devem não só aos factores já referidos mas também a factores que não são controláveis por nós. Desses factores, interessa destacar, pela importância e pela influência que certamente tiveram no processo de aprendizagem, a atitude de empenho dos Encarregados de Educação e o trabalho que foi desenvolvido no Jardim de Infância.

Quando falamos no empenho dos Encarregados de Educação não nos referimos aqui ao seu apoio a nível dos trabalhos de casa que grande parte deles não podia fazer, por falta de tempo. Referimo-nos expressamente ao interesse que demonstravam na aprendizagem dos filhos, questionando-os diariamente sobre o desenrolar das aulas, vindo à escola falar com a professora, participando nas reuniões de pais, zelando pela higiene e alimentação dos filhos que, servindo para valorizar as aprendizagens realizadas na escola, contribuíram certamente para aumentar o interesse das crianças.

Outro facto que muito terá contribuído foi certamente a frequência do Jardim de Infância por todas as crianças da turma. Neste aspecto também deve ser realçado o excelente trabalho desenvolvido pelas Educadoras de Infância do concelho de Ovar no âmbito da Língua Materna. No Jardim de Infância, as relações que as crianças estabeleceram com os livros e com o material escrito em geral, as conversas que desenvolveram acerca da escrita, os ensaios de escrita que fizeram, e as hipóteses de leitura que levantaram muito terão contribuído para abrir caminho para que as crianças pudessem aceder mais facilmente ao código escrito.

No âmbito da iniciação formal à lectoescrita, a maioria das investigações que se têm realizado costumam abordar aspectos cognitivos e raramente referem o aspecto afectivo imanente do imaginário que interage nos processos de aprendizagem. O carácter holístico desta investigação tem a vantagem de possibilitar um olhar complexo, enredado sobre o processo, tendo em conta não só o aspecto cognitivo mas também o afectivo que impulsiona a motivação, a auto-estima e a socialização, promovendo assim a aprendizagem.

Importa salientar o peso das nuances afectivas em todo o processo desenvolvido. Desde as relações que se estabeleceram em sala de aula até ao conteúdo de carácter imaginário dos textos que foram dados às crianças e através dos quais aprenderam a ler. Certamente que o conteúdo e a forma dos textos apresentados constituíram um factor que provocou a adesão das crianças à aprendizagem da leitura e o entusiasmo com que abordavam os textos e os livros. As crianças mostraram-se sempre hábeis em compreender a relação entre alguns elementos dos textos e os contos de fadas que conheciam. Comparativamente aos textos dos livros que são comercializados, estes, para além de integrarem personagens e cenários que fazem parte do nosso imaginário, do nosso inconsciente

colectivo e da nossa cultura, são textos com sentido, às vezes com algum humor e nada infantilizantes. São também capazes de sugerir relações com contos de fadas, relações essas que não são explícitas, deixando às crianças o prazer de as descobrir.

O processo que se desenvolveu em sala de aula fundou-se na empatia, no tratamento cordial, desenvolvendo simultaneamente relações afectivas e solidárias. Esta forma de actuar parece ter tido influência preponderante no facto de a turma, durante todo o ano lectivo, não ter tido problemas de ordem disciplinar. Também não terá sido, certamente, alheio ao ambiente que se viveu na sala de aula o facto de, apesar do apelo constante ao trabalho e à perseverança, se ter vivido um ambiente de prazer através da utilização do conto de fadas que nos proporcionou vivências fantásticas no campo do imaginário.

O conto de fadas, através da sua audição, da sua leitura, das dramatizações, das representações icónicas, das discussões que suscitaram e dos elementos que fizeram parte dos textos que leram foram uma constante de sedução e de prazer, que provocou o envolvimento das crianças em todo o processo de aprendizagem. O ditado “Envolve-me e eu aprenderei” teve aqui a sua máxima possibilidade de aplicação.

A presença do conto de fadas foi constante ao longo de todo o processo. A atitude das crianças perante os contos foi sempre de grande entusiasmo, de envolvimento e revelaram mesmo uma capacidade de compreensão das narrativas que é apanágio de quem se deixa envolver e se dispõe a entrar num mundo paralelo como só as crianças sabem fazer. Introduzimos o prazer e as emoções na sala de aula através do conto de fadas que, possibilitando momentos de puro deleite, transportou o fantástico e o maravilhoso para as suas vivências imaginárias e permitiu que o simbolismo das suas tramas e personagens pudesse agir no seu inconsciente para ajudar a resolver conflitos interiores permitindo-lhes superá-los, rumo ao equilíbrio, ao sucesso e à felicidade.

Sabe-se hoje que é na interacção social que todo o conhecimento se constrói, através de processos sociais e culturais de relação com o outro e com o mundo. O conto, obrigando à reflexão e através da identificação com as personagens, desperta os processos internos desse conhecimento, ligando a emoção e a cognição. Fazendo uso da linguagem simbólica, ajudam-nos a compreender o real através da resolução de problemas fictícios. Levantando hipóteses para resolver os problemas das personagens dos contos e participando nessa resolução através da identificação com a personagem, as crianças aprendem a inventar soluções alternativas.

Aprender a ler é também aprender uma forma de linguagem através de uma actividade que faz uso de uma relação simbólica. Por isso, para ler é preciso activar o imaginário, ou seja, activar a nossa capacidade para simbolizar. O conto de fadas, fazendo uso da linguagem simbólica, promove viagens no campo do imaginário e favorece o seu desenvolvimento.

O conto de fadas, sendo uma mensagem original que provoca estranhamento tanto na forma da linguagem como na ideologia que veicula (mesmo nos mais tradicionais se pode encontrar uma dimensão transgressora), integra um projecto desafiante, próprio de todo o fenómeno artístico. Rompe com os padrões vigentes em termos de visão da realidade, uma vez que se afasta do utilitário e se inscreve num mundo onde predominam os aspectos afectivos e estéticos. Introduz-nos num mundo onde as utopias se realizam, onde a afectividade e a emotividade se sobrepõem ao racional, ao utilitário, edificando assim os alicerces de uma cultura de solidariedade e de paz que tem no lucro e no utilitário os seus piores inimigos, abrindo caminho a um mundo onde, um dia, seremos *“felizes para sempre”*.

O desenvolvimento da proficiência na leitura, a exploração do conto de fadas em sala de aula, a teorização acerca do sistema de escrita, a interpretação e resolução de problemas, as actividades que se inscrevem na Área das Expressões podem constituir processos desafiadores e potenciadores do desenvolvimento do imaginário, preparando as crianças para a aceitação de várias e diferentes perspectivas sobre o real e, alargando os seus horizontes, pode prepará-las para a capacidade de pensamento divergente capaz de modificar a ordem mundial e tornar a humanidade mais feliz. Sabe-se que a evolução da tecnologia, das ciências, a produção de riqueza não resolveram os desequilíbrios da humanidade e do planeta. Então a escola deve percorrer os caminhos do imaginário, do sonho e dos afectos porque só esses poderão servir de suporte à modificação do real.

Esta perspectiva, alargando o âmbito em que se podem inscrever as finalidades da educação, oferece ao professor um diferente estatuto que o desenquadra de mero ensinante de letras e de números para lhe exigir a responsabilidade daqueles que são chamados a fazer opções e a construir a História e a humildade daqueles que são sabedores de quão frágeis, inseguras e incertas são as pequenas trajectórias que somos capazes de construir durante a vida.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (1958). *Educação e imaginário: Da criança mítica à imagem da infância*. Maia: Publismaia.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado; JANSEN, Carlos. (1997) *Contos Selectos das Mil e uma Noites*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar.
- AZEVEDO, F. & SARDINHA, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel
- AZEVEDO, F. (coord.) (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel
- BACHELARD, G. (2001). *O Ar e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento*. S. Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (1991). *A Poética do Espaço*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda.
- BACHELARD, Gaston (1942). *L'Eau et les rêves*. Paris : José Corti.
- BASTOS, Glória (1997). *A Escrita Para Crianças em Portugal no Século XIX*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BARBEIRO, L. & PEREIRA, L. (2007) *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. (1990). *Motivação*. S. Paulo: Atlas
- BETTELHEIM, Bruno (2002). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONAL, Xavier (1995) *Teorias recientes en sociología de la educación la orientación anglosajona*, in Garcia de León et al. *Sociología de la educación*, Barcelona: Barcanova.
- BRETON, André (2001) *Manifestos do Surrealismo*. Rio de Janeiro: Nau Editora
- CALVINO, Italo (1999). *Sobre o Conto de Fadas*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CARY, Luz (trad.) (1975). *Carta a uma professora: pelos rapazes da Escola de Barbiana*. Lisboa: Editorial Presença.

- CARMO, Hermano; FERREIRA, Maria Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação – Guia Para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASSIRER, E. (1994). *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. S. Paulo: Martins Fontes.
- CEIA, Carlos (1997). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- CHARTIER, A. et.al. (1996). *Ler e escrever: Entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes médicas.
- CLOUTIER, Jean (1975). *A Era de Emerec ou A Comunicação Audio-scripto-visual na hora dos self-média*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.
- COELHO, Nelly Novaes (1987). *O Conto de fadas*. São Paulo: Ed. Ática.
- COLLETE, Albert (1971). *Introdução à Psicologia Dinâmica: Das Teorias Psicanalíticas à Psicologia Moderna*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CORTEZ, Maria Teresa (2001). *Os Contos de Grimm em Portugal – A Recepção dos Kinder-und Hausmärchen entre 1837 e 1910*. Coimbra: Minerva.
- COSTA, Isabel Alves e BAGANHA, Filipa (1991). *Lutar para dar um sentido à vida – Os contos de Fadas na Educação da Infância*. Edições Asa.
- COSTA, Maria da Conceição (1997). *No reino das fadas*. Fim de século Edições Lda., 1997.
- COSTA, Maria José (1992). *Um Continente Poético Esquecido: As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DAMÁSIO, António (2001). *O Sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DIOGO, Américo António Lindeza (1994). *Literatura Infantil: História, Teoria, Interpretações*, Porto: Porto Editora.
- DISCINI, Norma (2002). *Intertextualidade e conto maravilhoso*. São Paulo: Humanitas / FFLCH-USP.
- DORFMAN, Ariel e Mattelart (1975). *Para Ler o Pato Donald: O Veneno Ideológico de Donald*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DURAND, Gilbert (1988). *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- DURAND, Gilbert (1989). *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução à Arquetipologia Geral*. Lisboa: Presença.
- DURAND, Gilbert (1998). *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ECO, Umberto (1990). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difusão editorial.
- ELIADE, Mircea. (2002). *Mito e realidade*. S. Paulo: Perspectiva.
- FERNANDES, João Viegas. (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade: Para a Esperança e a Felicidade dos Seres Humanos*. Lisboa: Ed. Plátano.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRO, Emília (2009). *Reflexões Sobre Alfabetização*. S. Paulo: Cortez Editora.
- FREINET, Celestin (1974). *O Jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREINET, Celestin (1976). *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro.
- FREITAS, M. et al. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FREIRE, Paulo (2009). *A importância do acto de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação – Cartas pedagógica e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, Paulo (1974). *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Textos marginais.
- GALLINO, Tilde Giani (1998) *O mundo imaginário das crianças: No princípio era o ursinho*. Porto: Civilização.
- GARNER, Finn James (1996). *Contos de Fadas Politicamente Correctos: Contos de Sempre nos Tempos Modernos*. Lisboa: Gradiva.
- GEERTZ, Clifford (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trad.).
- GIASSON, J. (2004). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- GOMES, Álvaro (1999). *Da Escola e do Mito de Fénix: Em Busca dos Sentidos Perdidos*. Lisboa: Didáctica Editora.
- GREIMAS, A. J. (2002). *Da Imperfeição*. S. Paulo: Cultrix

- GUISADO et al. (1991). *Materiales Curriculares para favorecer al acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- HUSSERL, Edmund (2000). *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
- HUSSERL, Edmund (1978). *Meditações Cartesianas: Introdução à Fenomenologia*. Lisboa: RÉS-Editora.
- JOLIBERT, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- JOLIBERT, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- JUNG, Carl (1983). *Fundamentos de Psicologia Analítica*. Petrópolis: Edições Vozes.
- LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Maria de Lurdes (1999). *Contar um Conto Acrescentar um Ponto: Uma Abordagem Intercultural na Análise da Literatura Para a Infância*. Lisboa: I.I.E. do Ministério da Educação.
- LEVY-STRAUSS Claude (1964) *Mythologique*. Paris: Librairie Plon.
- MENDES, Mariza (2000). *Em busca dos contos perdidos: O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. S. Paulo: Editora da UNESP.
- MEYER, A. Rose, D. (1999). *Learning to Read in Computer Age*. New York: Brookline Books.
- MESQUITA, Armindo (2002). *Pedagogias do Imaginário: Olhares Sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa.
- MORIN, Edgar (2003). *Amor Poesia Sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar (1997). *O Método: A Natureza da NATUREZA*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- MORIN, Edgar (1973). *O Paradigma Perdido: A natureza humana*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- MOURA, José Barata (2002). «Para uma Ontologia do Imaginário», in *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*. Coordenado por MESQUITA, Armindo. Porto: Edições Asa.
- KAUFMAN, Jean-Claude (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris: Éditions Nathan.
- NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas (1992). (org.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

- NUNES, Helena Pires (2001). *O Conto Tradicional Português; Os Mitos; Os Heróis; O Universo Simbólico dos Contos; Propostas de Análise*. Mem Martins: Edições Sebenta.
- PARAFITA, Alexandre (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Ed. Plátano.
- PIAGET, Jean (1977). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PIRES, Maria Laura Bettencourt. (1987). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Edições Veja.
- PROPP, Vladimir. (1997). *Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*. S. Paulo: Ed. Martins Fontes.
- PROPP, Vladimir (1992). *Morfologia do Conto*. Trad. Jaime Ferreira e Vítor Oliveira. 3.^a edição. Lisboa: Ed. Veja.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REBELO, J. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- RYNGAERT, Jean-Pierre (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- RODARI, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à Arte de Contar Histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ROCHA, Natércia (1992). *Breve História da Literatura para crianças em Portugal*. Maia: Ministério da Educação.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). *Um Discurso sobre a Ciência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz. *Mudança Conceptual na Sala de Aula: Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SCHON D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SERRANO, A. (coord.). (2008). *Começar com o pé direito: Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa Editores, SA.
- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- SIM-SIM, I; Duarte, Inês, Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, competências Nucleares e níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação DEB.
- SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. (2002). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- SPERLING, A. Martin, K. (1999) *Introdução à Psicologia*. S. Paulo: Pioneira.
- TODOROV, Tzvetan (1975). *Introdução à Literatura Fantástica*. S. Paulo: Ed. Perspectiva.
- TORRADO, António (2002). *Da Escola Sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- TRAÇA, Maria Emília (1992). *O Fio da Memória: Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, José Leite (1980). *Etnografia Portuguesa: Vol. VII*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda.
- WAJNBERG, Daisy (1997). *Jardim de Arabescos: Uma leitura das Mil e uma Noites*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- WALLON, Henri (1981). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- WARNER, Marina (1987). *Da Fera à Loira: Sobre Contos de Fadas e seus Narradores*. S. Paulo: Companhia das Letras.
- VIANA, Fernanda Leopoldina. (2002) *Melhor falar para Melhor ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- VIANA, Fernanda Leopoldina. (2007) *Aprender a ler: Dos sons às letras*. Braga. Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- VIEIRA, Alice (1995). “Autonomia no jogo da leitura” *Revista Comunicação e Educação*, S. Paulo, pp. 31-34.
- VON FRANZ, Marie-Louise (1985). *A Individuação nos Contos de Fada*. S. Paulo: Editorial Paulus.
- VON FRANZ, Marie-Louise (1990). *A Interpretação dos contos de fada*. S. Paulo: Editorial Paulus.
- ZILBERMAN, Regina (1987). *A Literatura Infantil na Escola*. S. Paulo: Global Editora.

ANEXOS

Materiais utilizados	310
Textos escritos pelas crianças	381
Prova de reconhecimento de palavras	493
Prova de compreensão leitora	499

A menina viu o lobo.



lobo

O CAPUCHINHO

Era uma vez uma menina
Que tinha um capuchinho encarnado
Levava bolos à avozinha
Que tanto, tanto a tem amado.

Refrão
A correr, cha-lá-lá
A saltar, cha-lá-lá
À avó os bolinhos
vai levar chá-lá-lá

Não vás pela floresta
Está lá o lobo mauzão
Esse caminho não presta
Pela estrada é que é bom.

Refrão

Mas a menina teimosa
Pela floresta entrou
Estava a apanhar uma rosa
Quando o lobo lhe falou:

- És bonita capuchinho
Onde vais tu afinal
- Vou à avó levar bolinhos
que ela está muito mal.

- Vamos fazer uma aposta
A ver quem chega primeiro
Eu vou por este carreiro
que é mais longe e ninguém gosta

O lobo foi mais certo
Foi pelo caminho mais perto
O lobo chegou primeiro
O portão estava aberto.

Entrou e comeu a avozinha
Vestiu a camisa e a touca
Deitou-se na sua caminha
e falou com a voz rouca:

- Entra lá, querida netinha
Que eu estou muito doente
Anda para a minha caminha
que aqui está mais quente.

- Ó avó, querida avozinha
Tens uns olhos tão grandões!
- São para te ver melhor.
Netinha, tu vales milhões

- Mas ó que grandes orelhas,
Como as do lobo mauzão
- São para te ouvir melhor,
netinha do coração.

- Tua boca, avozinha
Está, cada dia, maior!
- Anda cá, querida netinha,
é para te comer melhor.

O lobo comeu a menina.
Ficou com a barriga pesada.
Foi dormir uma soneca,
Depois dessa jantarada.

Veio então o caçador,
Tirou a menina e a avó,
Meteu-lhe pedras na barriga
Pesava que metia dó.

Acordou o lobo mauzão
Com uma sede de morrer
Foi beber água ao ribeirão
Foi até lá a correr.

Caiu então ao ribeiro
E não sabia nadar
Foi castigo verdadeiro
Ali se foi afogar.

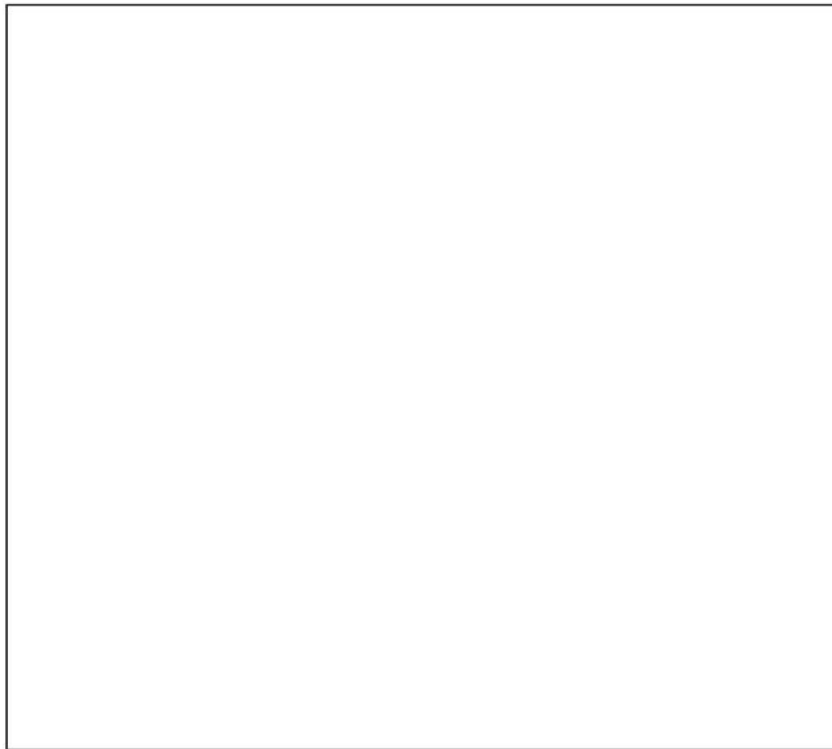
A correr ... chá-lá-lá.
A saltar ... chá-lá-lá.
No ribeiro, ele se foi afogar
Chá-lá-lá!

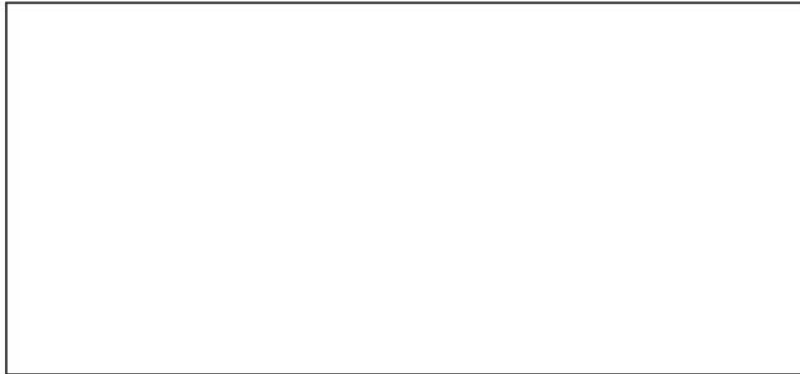
Manuela Bornes

Ordena e cola a frase.

A menina viu o lobo.

Desenha a menina e o lobo.





menina

O lobo e a menina

A menina viu o lobo.

O lobo viu a menina.

O lobo disse:

- Olá, menina!

A menina disse:

- Olá, lobo!



A menina viu o lobo.

Procura, no texto, as palavras "lobo" e "menina". Pinta de vermelho a palavra "lobo" e de amarelo a palavra "menina".

A menina e o lobo

Era uma vez uma menina que tinha um capuchinho vermelho.

A mãe mandou-a a casa da avó mas disse-lhe:

- Não vás pela floresta! Está lá o lobo mau!

A menina disse que não ia mas, como viu umas flores muito bonitas na floresta, decidiu ir apanhar as flores para levar à avó.

Quando estava a apanhar as flores, apareceu-lhe o lobo mau que lhe disse:

- Olá, menina!

E a menina respondeu:

- Olá, lobo mau!

O lobo perguntou:

-Onde vais?

E a menina respondeu:

- Vou a casa da minha avó.

Manuela Bornes

Eu vi o lobo.

Eu vi a menina.

Liga correctamente, copia as palabras e pinta os desenhos.

menina



lobo



menino



lua



bola



bolo



23/09/2008
Manuela Borges

Lê, pinta, recorta, cola e escreve.

<p>menina</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>menino</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>lobo</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>lua</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>bola</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>bolo</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Manuela Bomes

A menina vai a casa da avó.

A menina vai a casa da avó.



avó



casa

Ordena e cola a frase.
Escreve a frase.

A menina vai a casa da avó.

O lobo e a lua

O lobo viu a lua e disse:

- Auuuuuuuuu!

A menina disse:

- Olá, lobo!

O lobo disse:

- Olá, menina!

A menina disse:

- Ó lobo, eu vou a casa da avó.

- Vai, vai!

A menina dá um bolo ao lobo e vai a casa da avó.

O lobo disse:

- Auuuuuuu! Obrigado!

- Xau, lobo!

na _____ Na _____

ne _____ Ne _____

ni _____ Ni _____

no _____ No _____

nu _____ Nu _____

na _____ Na _____

ne _____ Ne _____

ni _____ Ni _____

no _____ No _____

nu _____ Nu _____

A Ana

A Ana é uma menina.

Ela não nana na cama da mãe.

Ela nana só.

A Ana caiu da cama e disse:

-Ai... ai... ai...ai...

O Nuno

O Nuno é um menino.

Ele nana na cama da mãe.

O mano do Nuno é um bebé.

O bebé vai na barriga da mãe.

O Nuno ama a mãe.

O Nuno ama o mano.

Manuela Borges

Lê e copia.

A Ana é uma menina.

Ela não nana na cama da mãe.

Ela nana só.

A Ana caiu da cama e disse:

Ai... ai... ai... ai...

Manuela Borges

O Nuno

O Nuno é um menino.

Ele nana na cama da mãe.

O mano do Nuno é um bebé.

O bebé vai na barriga da mãe.

O Nuno ama a mãe.

O Nuno ama o mano.

<p>Ó LUA</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, luinha!</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, és minha!</p> <p><small>Manuela Bomes</small></p>	<p>Ó LUA</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, luinha!</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, és minha!</p> <p><small>Manuela Bomes</small></p>
<p>Ó LUA</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, luinha!</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, és minha!</p> <p><small>Manuela Bomes</small></p>	<p>Ó LUA</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, luinha!</p> <p>Ó lua, ó lua Ó lua, és minha!</p> <p><small>Manuela Bomes</small></p>

Ordena e cola a frase.
Escreve a frase.

A mãe dá bolos à avó.



mãe

O LOBO E A MÃE

A mãe viu o lobo e o lobo disse:

- Olha, eu comi a menina!
- Ó lobo cala a boca. Tu és um nabo!
- Não! Eu não sou um nabo. Eu sou o lobo mau!

Manuela Borges

O LOBO E A MÃE

A mãe viu o lobo e o lobo disse:

- Olha, eu comi a menina!
- Ó lobo cala a boca. Tu és um nabo!
- Não! Eu não sou um nabo. Eu sou o lobo mau!

Manuela Borges

la	_____	La	_____
le	_____	Le	_____
li	_____	Li	_____
lo	_____	Lo	_____
lu	_____	Lu	_____

la	_____	La	_____
le	_____	Le	_____
li	_____	Li	_____
lo	_____	Lo	_____
lu	_____	Lu	_____

la	_____	La	_____
le	_____	Le	_____
li	_____	Li	_____
lo	_____	Lo	_____
lu	_____	Lu	_____

Era um dia de sol.

O lobo ia à mata.

A menina não via o pé do lobo.

É que ele levava sapatos novos.

A menina disse:

- Ó lobo, de sapatos novos, na mata?!

- Ah!!!! É que eu vou a casa da avó.

- Ai vais?

- Vou, vou! Ela dá-me sopa, um bolo e uma salada.

- Ai é?

- É pois!

- E depois?

- Depois? ... Depois como-a!

- O quê? Comes a minha avó?!

- Não! Como a sopa! És maluca?!

- Tu não és o lobo mau?

- Sou... e depois?

- Nada... nada! Xau, lobo!

- Xau, menina!

Manuela Bornes

Era um dia de sol.

O lobo ia à mata.

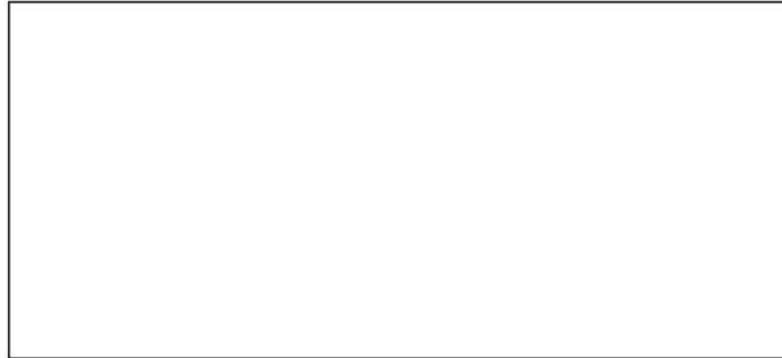
A menina não via o pé do lobo.

O lobo ia de sapatos novos.

Manuela Bornaes

Ordena e cola a frase.
Escreve a frase.

A menina viu o sapo.



sapo

O SAPO E A MENINA

A menina ia a casa da avó e viu um sapo.

O sapo disse:

- Olá, menina! ... Olha, ó menina, eu sou bonito?

- És pois!

- Olha, pega-me ao colo!

A menina pegou no sapo e o sapo disse:

- Dá-me um beijo!

Manuela Borges

O SAPO E A MENINA

A menina ia a casa da avó e viu um sapo.

O sapo disse:

- Olá, menina! ... Olha, ó menina, eu sou bonito?

- És pois!

- Olha, pega-me ao colo!

A menina pegou no sapo e o sapo disse:

- Dá-me um beijo!

- Um beijo?!....

- Sim, um beijinho!

- A ti?

- Sim! Eu sou bonito, não sou?

- És pois! ...

A menina deu um beijo ao sapo e o sapo

... o sapo era um rei.

A menina viu um rei e disse:

- Ai ... tu não és um sapo?

- Não. Eu sou um rei!

am

an

em

en

im

in

om

on

um

un

pam – pem – pim – pom - pum

pan – pen – pin – pon - pun

cada bola mata um!

p´rá galinha

p´ró Perú

quem se livra ...

és tu.

AS CINCO BRUXAS

Num dia frio de Inverno, cinco bruxas decidiram comer uma omoleta.

Cada uma deu um ovo pois todas elas tinham galinhas no quintal que se alimentavam de grãos de milho enormes.

Mas... que surpresa! A omoleta depois de frita, amarelinha, muito grossa, ergueu-se da frigideira, deu um salto para o chão e fugiu pela cozinha fora até ao pinhal mais próximo.

É que não lhe apetecia deixar-se comer pelas cinco bruxas mal-encaradas!

A fada

A fada voava para o céu com o seu véu
fino e bonito.

Era uma fada bonita como a lua.

Tinha cabelos de ouro e a pele era
branca como a neve.

A fada tinha asas coloridas e voava.

Era noite e a lua brilhava no céu escuro.

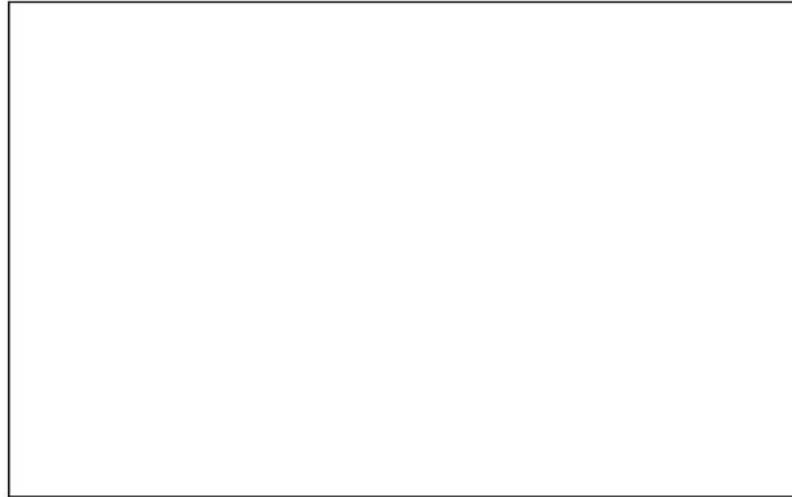
Era uma noite mágica!

A fada voava, voava pelo céu fora, pelo
meio das estrelas e da lua.

A fada tinha estrelas no cabelo e voava,
voava, voava até ao fim do mundo.

Manuela Bomes

gato



gato

O GATO

Então, o rei ia pela rua fora e viu um gato em cima de um muro.

Era um gato preto e tinha os olhos a brilhar. Era um gato que metia medo!

De repente, o gato desapareceu e, então, o rei passou a ser outra vez um sapo.

Era um gato mágico!

Era o gato da bruxa má.

Foi uma magia má.

E então aquele sapo era um rei. Quem diria! ... Um rei?! ...

Manuela Bomes

O jantarinho

Maria fazia a sopa	
Num tachinho de alumínio	Onde é que está o sal?
José estrelava os ovos	Lhe perguntava o José. –
Em frigideira de barro.	Numa caixinha de estrelas,
	Está mesmo aqui ao pé.
Abanava o abaninho	
O fogo que já ardia	Abanava o abaninho
No brincar aos jantarinhos	O fogo que já ardia
De José e de Maria.	No brincar aos jantarinhos
	De José e de Maria.
Onde está a hortelã?	
Lhe perguntava a Maria. -	
Está aqui ao pé da água!	
O José lhe respondia. –	

Matilde Rosa Araújo

DIA DE NATAL

Hoje é dia de natal
Mas o Menino Jesus
Nem sequer tem uma cama,
Dorme na palha onde o pus.

Comi bacalhau e bolos,
Peru, pinhões e pudim.
Só ele não comeu nada
Do que me deram a mim.

Recebi cinco brinquedos
Mais um casaco comprido.
Pobre Menino Jesus,
Faz anos e está despido.

Os reis de longe lhe trazem
Ouro, incenso e mirra.
Se me dessem tais presentes,
Eu cá fazia uma birra.

Às escondidas de todos
Vou pegar-lhe pela mão
E sentá-lo no meu colo
Para ver televisão.

Luísa Ducla Soares



O urso esquecido



Na noite de Natal, os duendes estavam a despedir-se do Pai Natal, depois de um grande ano de trabalho.



Quando Edgar, um duende de gorro verde, foi para dentro, encontrou um urso de peluche perdido no chão.



Ele foi logo para a rádio contactar com o Pai Natal.

- Pai Natal, você

esqueceu-se dum urso de peluche para a Patrícia.

- Oh, como é que foi possível?! Traz-me já esse urso, se fazes o favor.

Então, Edgar preparou a sua rena Natalina e foi ao encontro do Pai Natal.

- Natalina, voa pelo céu fora, até ao encontro do Pai Natal!



A rena, que era muito veloz, voou o mais depressa possível, demorando apenas alguns segundos na viagem.



O Pai Natal aguardava, impaciente, junto à chaminé da casa da Patrícia.

- Ah, como ela vai ficar feliz com este lindo ursinho.



O Pai Natal desceu pela chaminé mas, como ela era estreita e ele tão gordo, teve que encolher a barriga para passar.

A Patrícia ficou muito Feliz!

UMA CASA ESTRANHA

I

Numa casa muito estranha
Toda feita de chocolate
Vivia uma bruxa castanha
Que adorava o disparate.

III

Punha os copos no fogão
As panelas na banheira
Os sapatos nas gavetas
As meias na frigideira.

Repara no exemplo e continua.

O sapato – Os sapatos
A panela – As panelas
A meia - _____
O copo - _____
A casa - _____

II

Escrevia com fios de água

Dormia sempre de pé

Cozinhava numa cama

E comia no bidé.

IV

Varria a casa com garfos

Limpava o pó com farinha

Deitava cem gatos na sala

E dormia na cozinha

O chocolate - _____

A bruxa - _____

A banheira - _____

A cama - _____

O gato - _____

CINEMA

Hoje vamos ao cinema.

É lá em cima ao lado da igreja.

A cidade de Ovar tem tudo, tudo, mas o cinema
é muito velho.

Portugal tem um grande cineasta que é
conhecido em todo o mundo.

Chama-se Manoel de Oliveira.

Hoje ele faz cem anos.

Manuela Bornaes

A Rainha

das

Neves

A Rainha das Neves

Era uma vez dois meninos, Kay e Gerdo que viviam em duas casa situadas frente a frente, com varandas cheias de roseiras maravilhosas. Passavam o dia a brincar juntos e gostavam um do outro como se fossem irmãos.

Quando chegava o Inverno, adoravam ouvir os contos da avó de Kay que, uma tarde, sentada à lareira, lhes falou da rainha das Neves: Os flocos de Neve são abelhas brancas que formam um enxame. A sua rainha é a Rainha das Neves, que nalgumas noites de Inverno voa pelas ruas e espreita pelas janelas, para ver se há algum menino que queira ir com ela para o seu palácio...

Naquela mesma noite, quando Kay ficou sozinha no quarto, aproximou-se da janela.

Passou a mão no vidro embaciado e ficou a contemplar os flocos que caíam. De repente, o maior de todos eles começou a crescer e a crescer... até se converter numa senhora lindíssima, com um vestido muito branco, feito de um número infinito de flocos em forma de estrela.

A Rainha das Neves

A senhora olhava para ela sorridente e fazia gestos com a mão, como que a convidá-la a segui-la. Seria a Rainha das Neves?

Na manhã seguinte, Kay foi brincar com o trenó para a praça e, para deslizar mais depressa, atou o seu pequeno trenó a outro maior e muito branco, que dava umas voltas vertiginosas. Nesse preciso momento, começou a nevar muito. E, de repente, o grande trenó começou a voar pelo céu, levando o trenó de Kay a reboque! Depois de sobrevoar bosques e montanhas, lagos e mares, o trenó grande deteve-se finalmente. Kay pôde então ver o rosto de quem o conduzia: o mesmo rosto que tinha visto na noite anterior. Era a Rainha das Neves!

- Chegámos – disse-lhe a Rainha dando-lhe um beijo no rosto. Foi um beijo tão frio e penetrante que Kay sentiu o coração converter-se num bloco de gelo.

A Rainha deu-lhe outro beijo na bochecha e o rapaz esqueceu-se de Gerda, da avó, dos seus familiares e amigos.

Gerda, por seu lado, não sabia onde havia de procurar Kay. As pessoas davam-no como morto, quem sabe afogado no rio.

- Por favor, rio, diz-me onde está kay e dar-te-ei os meus sapatos novos! – Disse a menina ao rio, atirando-os.

A RAINHA DAS NEVES

Mas o rio não respondeu; limitou-se a atirar os sapatos para a margem.

Pensando que os devia atirar para mais longe, Gerda subiu para um barco e foi pelo rio dentro.

O barco começou então a deslizar vertiginosamente.

E quando a menina pensava que ia morrer afogada, uma bengala grande enganchou o barco e aproximou-o da margem.

A RAINHA DAS NEVES

O que procuras? – perguntou-lhe uma velhinha estranha –
Onde vais tu por este rio tão perigoso?

A menina explicou-lhe o que procurava e a velhinha que, como já adivinhaste, era uma bruxa, disse-lhe que não tinha visto nenhum menino por ali. Mas, muito amavelmente convidou Gerda a entrar em sua casa e deu-lhe a beber uma poção mágica, para que se esquecesse de Kay e da sua família e ficasse a viver ali com ela.

Foi assim que Gerda viveu todo o Inverno com a bruxa que a tratava como se fosse sua filha.

Até que, numa bonita manhã de Primavera, a menina viu abrir-se uma rosa vermelha, como as da varanda de sua casa, e lembrou-se de Kay.

- Onde estará Kay? – Suspirou ela – Estará morto?

- Não, Kay não está morto. – Disse a rosa.

Sem pensar mais, Gerda saiu a correr do jardim para procurar Kay.

Entrou no bosque, sempre a correr e

A RAINHA DAS NEVES

Entrou no bosque, sempre a correr e encontrou um corvo que tinha visto um menino muito parecido com Kay. Era um menino de cabelos louros, compridos e que tinha sido escolhido para esposo de uma jovem princesa. O corvo conduziu Gerda até ao palácio real mas, infelizmente, aquele jovem não era Kay. Ainda assim, o príncipe e a princesa deram-lhe tudo o que precisava para que continuasse a procurar o seu amigo: vestidos, alimentos e uns lindos cavalos com um cocheiro e lacaios.

Ainda não tinham percorrido quatro léguas quando a carruagem foi assaltada por uns bandidos.

A RAINHA DAS NEVES

Gerda conseguiu salvar-se graças à filha do chefe dos bandidos que a escondeu num refúgio onde havia todo o tipo de animais.

Nós vimos Kay. – Disseram as pombas na sua gaiola, muito atentas ao que Gerda contava. - Ia a voar num trenó com a Rainha das Neves até ao País do Gelo.

E onde fica esse país? – Perguntou Gerda ansiosa.

- No Pólo Norte. – Respondeu-lhe uma rena que também se encontrava no refúgio. – Se quiseres posso levar-te. Eu sou dessas terras.

A jovem bandida permitiu que a rena levasse Gerda até ao Pólo Norte.

A RAINHA DAS NEVES

E, deste modo, após muitos dias de caminhada, a menina chegou ao palácio da Rainha das Neves.

Era um palácio enorme com os seus muros feitos de neve empilhada e as portas e as janelas tapadas pelo vento gélido.

No seu interior, sobre um grande lago gelado, rígido e teso como uma estátua estava Kay.

- Kay, sou Gerda. Não me reconheces? – disse a menina emocionada.

Mas Kay não lhe respondeu. Continuava absolutamente imóvel.

Então, Gerda começou a chorar.

As suas lágrimas quentes caíram ...

A RAINHA DAS NEVES

As suas lágrimas quentes caíram sobre o peito de Kay, penetraram até ao seu coração e o bloco de gelo derreteu...

Beijou-o nas faces e estas recuperaram o seu calor.

Beijou-o nas mãos e nos pés e estes começaram a mover-se. Beijou-o nos olhos e estes reconheceram a sua amiga.

- Oh, Gerda! Que alegria voltar a ver-te. - Disse o menino, abraçando-a fortemente. – Temos de sair daqui antes que a Rainha das Neves regresse.

Kay e Gerda abandonaram o palácio montados na rena e, após muitos dias de viagem, chegaram a suas casas em cujas varandas as roseiras anunciavam a Primavera.

Foram recebidos com grande alegria e viveram felizes para sempre.

A Rainha

e o

Pássaro azul

A rainha e o pássaro azul

Era uma vez um rei malvado que vivia num grandioso palácio pintado de azul com janelas brancas e portas enormes e escuras. A meio do palácio, erguia-se uma alta torre dourada com uma pequeníssima janela fechada por uma grade de ferro escuro. À volta do palácio, estendia-se um jardim.

O jardim era banhado pela luz clara do sol, coberto de rosas brancas e vermelhas e, mesmo no centro, havia um lago de águas transparentes e calmas.

Este rei vivia sozinho porque todos os criados e criadas tinham fugido para se libertarem da sua tirania e das suas maldades.

Um dia o rei malvado decidiu casar.

Escreveu para todos os reinos do mundo mas nos reinos vizinhos era conhecido o seu mau feitio e ninguém quis casar com ele.

Então, de um reino muito distante onde havia pássaros azuis e um rei bondoso, veio uma linda princesa disposta a dar-lhe todo o seu amor.

A princesa veio acompanhada por damas e cavaleiros e pelo seu pai, o rei bondoso. Escondido, na carruagem mais pequenina, veio também um pássaro azul que sempre acompanhou a princesa desde a morte de sua mãe.

Chegaram ao palácio.

As enormes portas abriram-se e apareceu o rei malvado com a sua capa vermelha até aos pés e com uma coroa de ouro cravejada de pedras preciosas.

Sorriu e a princesa enamorou-se daquele sorriso que a acolhia tão gentilmente.

O casamento foi grandioso e o palácio voltou a encher-se de criados e visitas que queriam ver a rainha que era bela como a Lua e bondosa como uma Deusa.

Muito rapidamente, o rei malvado voltou a mostrar o seu mau feitio mas os criados não fugiram porque não tiveram coragem de deixar a rainha sozinha, naquele enorme palácio, com aquele rei tão malvado.

Um dia, o rei ficou furioso porque ouviu alguém dizer que a rainha era muito bela e, cheio de raiva, pôs a rainha fora do palácio e disse que nunca mais a deixaria entrar no palácio nem sair do jardim.

A rainha passou noites geladas e dias tristes fechada no jardim mas nunca lhe faltou comida nem agasalhos porque todos gostavam dela e todos a ajudavam.

Numa manhã luminosa estava a rainha a acordar quando um pássaro azul lhe pousou nas finas mãos brancas. O pássaro cantou uma música que ela bem conhecia e disse-lhe:

- Lembras-te? Tu és capaz! Nunca ninguém te poderá humilhar. Vai e enfrenta o rei.

A rainha encheu-se de coragem, subiu as escadas do palácio e dirigiu-se ao rei:

- Meu Senhor e Meu Rei, vim e fiquei convosco porque vos amei. De hoje em diante, ou me tratais com a dignidade que mereço, ou vou por esse mundo fora à procura da casa de meu pai.

O rei não queria acreditar no atrevimento da rainha. Desta vez ficou mesmo furioso. Mandou abrir a porta da torre mais alta do castelo e encerrou a rainha nessa torre onde ela não via a luz do dia e onde ninguém podia chegar para lhe levar água ou roupa ou comida.

A rainha, desesperada, pôs a mão fora das grades da pequena janela e acenou até que o seu amigo pássaro azul a viesse ver. O pássaro ofereceu-lhe uma das suas penas e ela rasgou um pouco da sua saia branca, fez um corte num dos seus dedos e com o seu próprio sangue escreveu uma carta a seu pai a contar o que se estava a passar.

O pássaro azul voou por montes e vales, atravessou desertos e montanhas e chegou a casa do pai da rainha que já estava velho e doente pois as saudades da filha não o deixavam viver com saúde.

O pássaro entregou o bocado de saia da sua amiga e o rei bondoso, logo que leu o que aí estava escrito, mandou juntar todos os exércitos para correrem em busca da sua querida filha.

Entretanto tinham passado sete dias e sete noites e a rainha estava quase morta de sede, de fome e de frio.

O rei malvado começou a castigar os criados a torto e a direito pois todos tentavam entrar na torre mas ninguém conseguia porque o rei tinha as chaves presas à cintura.

Numa tarde de sol, ao longe, começou a ouvir-se cavalos e trombetas.

Os exércitos do rei malvado deixaram passar os exércitos do rei bondoso porque sabiam que eles iriam salvar a sua rainha.

O rei bondoso entrou no palácio real e prendeu o rei malvado. Fechou-o na torre mais alta do palácio e tirou de lá a sua filha a quem todos os criados trataram com tanto carinho que dentro de pouco tempo estava de boa saúde.

Com o rei malvado fechado na torre, houve uma enorme festa no palácio.

Para a festa, foram convidadas todas as famílias reais dos reinos vizinhos. Então, apareceu um jovem príncipe. Logo que a rainha olhou para ele, apareceu o seu pássaro azul que pousou no ombro do príncipe e lhe disse:

- Este é lindo como o Sol e bondoso como um Deus.

A rainha e o príncipe permaneceram todo o dia lado a lado e um forte amor os obrigou a ficar juntos para sempre.

E assim viveram felizes nas terras onde um povo triste passou a viver uma vida tranquila e luminosa, com um rei que parecia o Sol e uma rainha que parecia a Lua.

Manuela Bornes

FICHA

Lê a história. “A rainha e o pássaro azul” e responde às questões que se seguem.

1. Achas que o rei malvado era feliz? Porquê?

2. Por que é que, nos reinos vizinhos, ninguém quis casar com o rei?

Em relação às questões que se seguem, marca a resposta certa.

3. Por que é que o rei ficou furioso e pôs a rainha no jardim?

- ☐ Porque a rainha era uma bruxa má.
- ☐ Porque ele ouviu dizer que a rainha era bonita e ficou raivoso.
- ☐ Porque a rainha queria ir para casa de seu pai.

4. Quem aconselhou a rainha a enfrentar o rei?

- ☐ Foi um pássaro azul.
- ☐ Foi um jovem príncipe.
- ☐ Foi um criado do rei.

5. O que fez o rei quando a rainha o enfrentou?

- ☐ Decidiu casar com ela.
- ☐ Ficou apaixonado.
- ☐ Fechou-a na torre mais alta do palácio.

6. Como é que ela conseguiu comunicar com o seu pai quando ficou fechada na torre?

- ☐ Gritou tão alto que o seu pai conseguiu ouvir.
- ☐ Mandou-lhe uma mensagem escrita através do pássaro azul.
- ☐ Mandou um soldado avisar o seu pai.

7. Quais os materiais que a rainha utilizou para escrever ao seu pai?

- ☐ A rainha utilizou uma folha de papel muito velha e uma caneta de tinta permanente.
- ☐ A rainha escreveu com uma pena do pássaro e um bocado de tecido azul.
- ☐ A rainha utilizou uma pena do pássaro azul, um pedaço da sua saia branca e o seu próprio sangue.

8. Por que é que os exércitos do rei malvado deixaram passar os exércitos do rei bondoso?

- ☐ Porque sabiam que eles iam salvar a sua rainha.
- ☐ Porque eles não gostavam do rei malvado.
- ☐ Porque os exércitos do rei bondoso eram muito poderosos

*A
Menina
do
Capuchinho
Vermelho*

A MENINA DO CAPUCHINHO VERMELHO

Era uma vez menina que tinha um capuchinho vermelho.

A menina ia levar bolos a casa da avó.

Depois a menina viu um lobo.

O lobo deixou a menina e foi a casa da avó.

Depois o lobo comeu a avó.

A menina bateu à porta da avó.

Depois o lobo comeu a menina.

Depois veio o pai da menina e matou o lobo.

A menina e a avó saíram da barriga do lobo.

E viveram felizes para sempre.



Era uma vez menina que tinha um capuchinho
vermelho. _____



A menina ia levar bolos a casa da avó.



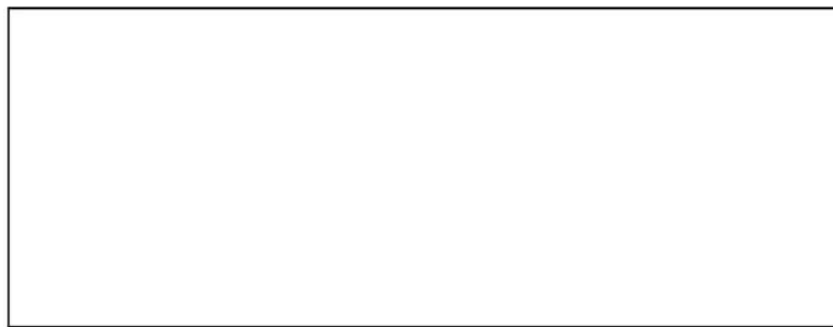
Depois a menina viu um lobo.



O lobo deixou a menina e foi a casa da avó.



Depois o lobo comeu a avó.



A menina bateu à porta da avó.



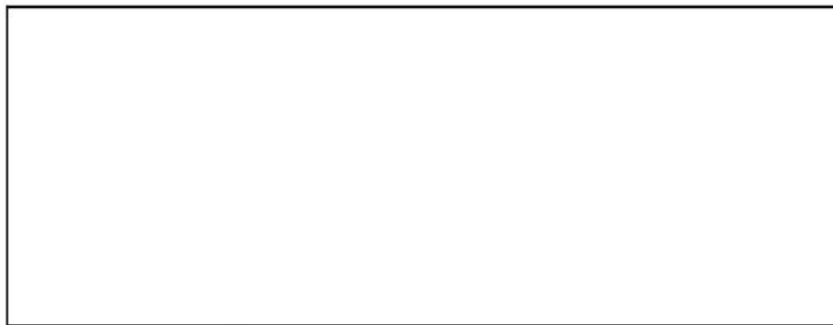
Depois o lobo comeu a menina.



Depois veio o pai da menina e matou o lobo.



A menina e a avó saíram da barriga do lobo.



E viveram felizes para sempre.

Se eu fosse uma bruxa



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Eu fazia magia e voava na vassoura
com o meu gato que também fazia magia.
Lum tomava conta da casa eram os amigos.
A bruxa foi já para casa e estava lá um
rei que mandou entregar um papagaio
à bruxa.

Se eu fosse uma bruxa eu fazia magia
e voava na vassoura com o meu gato
que também fazia magia.
Lum tomava conta da casa eram os
amigos.
A bruxa foi já para casa e estava lá um
rei que mandou entregar um papagaio
à bruxa.

Data: 16 / 04 / 2009

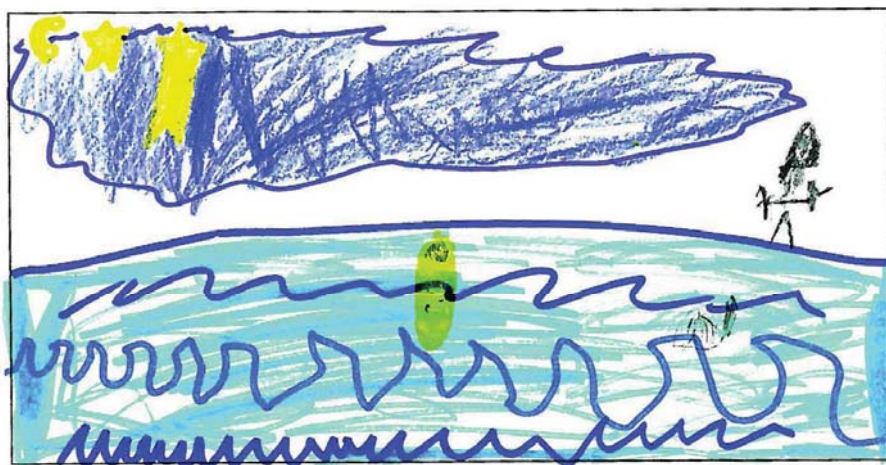
Nome: Simone da Silva Vaz



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Se eu fosse uma bruxa queria truques de magia e comprar bruxões!
 Quereria um gato preto e gostaria de voar com uma varinha!
 Faria uma horta com legumes com elos e bruxas mágicas.
 Também gostaria de bruxões.

Data: ____ / ____ / ____ Nome: Camila



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Se eu fosse uma bruxa, tinha uma casa assombrada,
 Tinha uma varinha mágica e fazia feitiços.
 Tinha uma casa sem vidros, tinha, como uma sem
 tecto e sem chão.
 Era uma casa assustadora,
 Eu lá vivia-me numa bruxa.

Data: 01 / 01 / 2009 Nome: Lyngalok



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Era má e gostava de pregar partidas
 Eu vivia na minha casa.
 Eu tinha um gato preto.
 Tinha uma casa assombrada.
 Eu gostava de fazer magia.

Se eu fosse uma bruxa era má
 gostava de pregar partidas.
 Eu vivia na minha casa.
 Eu tinha um gato preto.
 Tinha uma casa assombrada.
 Eu gostava de fazer magia.

Data: 16/01/2009 Nome: Inês Sofia Almeida Loureiro



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Se eu fosse uma bruxa fazia maldades.
 Fazia feitiços e gostava de andar de assombração.
 Temia os meninos.
 Dinha uma casa assustadora para assustar os meninos.
 Os mambas faziam teias nas paredes e a porta
 de entrada fazia um som assustador.
 Os fantasmas faziam barulhos.

Data: 16/01/2009 Nome: Joana Filipe Ferreira Lopes



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Se eu fosse uma bruxa gostava de
viver numa varanda.
Também tinha um gato preto e
também tinha uma casa assustadora
e comia os meninos.

Data: 16/10/2009 Nome: Leonor Ferreira



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Se eu fosse uma bruxa gostava
de lançar feitiços e gostava de voar
no céu com a minha varinha. Gostava
de fazer maldições e gostava de ter um
caldeirão e de comer monstros. Gostava
de gritar. Também queria ter uma casa
que comesse um calção.

Data: 25/01/2009 Nome: Maximiliano de Almeida



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Fazia os meninos entrarem no meu caldeirão e depois
comia-os com uma colher porque eram bons.
Vivia na minha varruca e tinha um castelo
fingente.

Teria um gato preto e ~~mortos~~ no meu jardim.
Também teria um amigo vampiro!

Se eu fosse uma bruxa eu fazia malidades.
Fazia os meninos entrarem no meu caldeirão e depois
comia-os com uma colher porque eram bons.
Vivia na minha varruca e tinha um castelo
fingente. Teria um gato preto e mortos no
meu jardim.
Também teria um amigo vampiro!

Data: 16/01/2009 Nome: Pedro Faria Rodrigues.



SE EU FOSSE UMA BRUXA

Eu ia má e ruim na minha casa
 Eu gostaria de pagar partidas,
 Eu ia ter um gato preto
 Eu gostaria de comer os memos.

Se eu fosse uma bruxa eu ia má,
 e ruim na minha casa
 Eu gostaria de pagar partidas,
 Eu ia ter um gato preto,
 Eu gostaria de comer os memos.

Data: 12 / ___ / ___ Nome: Lara Zanella

O meu sonho

O meu sonho

Eu sonhei com o meu irmão.

Ele estava a cair de uma ponte mas chegou o meu pai e perguntou:

- Quem está a cair?

- Eu respondi.

- O meu irmão. Depois o meu pai tirou-se para o mar e salvou o meu irmão.

A minha mãe

chegou e viu o meu irmão!

O meu sonho

Eu sonhei já antes e era muito bonito.

Depois uma menina passou e viu um príncipe e ficaram amigos. Eles foram para o castelo.

A menina foi vestir-se para o casamento.

Ela era a princesa!

Depois foi o casamento e eles ficaram felizes para sempre.

O meu sonho

Eu sonhei com a noiva e
foi bonito. Eu adorei aquele
sonho!

Uma manhã, a noiva
acordou, saiu da cama e foi
ter comigo. Fomos à floresta e
o lobo comeu a noiva e eu
comecei a chorar e fui chamar
os meus pais.

DIANA - 6 anos.

O meu sonho

Eu sonhei com o
Bem-tem.

Sonhei que ele estava
a lutar comigo.

Eu também estava
a lutar com o Bem-
tem.

O Bem-tem é frito
porque ele tem um
relógio.

Quando clica num
botão ele transforma-
se.

Por isso é que eu gosto
do Bem-tem.

É do dele.

EDEAR - 6 anos.

O meu sonho

Eu sonhei com o Pedro.
Eu e o Pedro estivemos a
fazer experiências e fortifi-
camos nos de fazer
experiências fizemos outra
coisa tipo bolas e jogamos
FILIPE - 6 anos.

O meu sonho

Eu sonhei com um
carvalho.
Chegou um menino e
desse.
- O polichincho está com
fome!
O carvalho viu outro
menino e atacou o menino
mas era o gêmeo.
Então aqueles meninos
pensaram que o carvalho
era um jacaré ou que
era um leopardo. Eles
não sabiam o que era
aquilo. Eles pensaram que
era um carvalho e era
um leopardo.
Francisco - 6 anos

Um sonho.

Imagino eu estava a sonhar, sonhei
 com o barão das pedras das canções.
 Vi-o a lutar com as espadas e o
 Capitão das jóias a lutar com o
 Capitão do porco e o Capitão do
 porco era mais e o Capitão das jóias
 era com o Capitão do porco era mais
 forte e ganhou do Capitão das jóias.
 Mais tarde,
 o barão do Capitão do porco agarrado na
 no mar quando ele estava a lutar com o
 Capitão das jóias. Então de
 mais lutar.
 Podiam apertar para fazer e fazer o
 que os apertados mas também podem
 voltar a lutar. GONÇALO CARDOSO - 6 anos

o meu sonho

Eu, no meu sonho,
 sonhei com bolinhas!
 Eu sonhei que estava a
 andar as voltas num para-
 quedas.
 Todos me batiam no sonho.
 Não quero pensar em so-
 nhos.
 Eu sonhei que tinha tudo
 partido

GONÇALO RIBEIRO - 7 anos.

O meu sonho

Eu sonhei como antes. Sonhei que estava numa floresta e depois estava a ir para escola, com a minha mãe. Esqueci-me da mochila e tive de voltar para casa.

No caminho conheci uma que ia para a escola e ela perguntou-me:

- Onde é que vais?

Eu respondi:

- Vou a casa porque me esqueci da mochila.

Inês - 6 anos

O meu sonho

Eu sonhei com os avós da minha amiga Diana. O Edgar também foi à festa. Estávamos todos felizes a brincar no quarto escuro.

A Diana fazia rede avós da Diana quis que o Edgar e eu ficassem lá a dormir. Os nossos pais não se importaram. No dia seguinte, divertimo-nos lá à noite, fomos ao cinema ver o Panda de Conguefu. Depois foram a minha casa.

A Diana e o Edgar ficaram lá a dormir.
JOANA - 6 anos.

O meu sonho
 Eu sonhei que era
 o maior rato que podia
 comer queijo e tinha
 dentes de ouro. Podia
 dormir numa jaula.
 Podia sair da jaula.
 Um dia fui à rua e
 depois abandonaram-me.
 De repente apanharam-
 -me.
 Depois consegui fugir
 e fui para a China.
 Na China vi-me mal
 porque não sabia
 falar chinês.

João - 6 anos

O meu sonho

O meu sonho eu sonhei
 que tinha um belo castelo
 e eu era uma bela
 Princesa.
 E, quando eu tinha 12 anos
 o meu cabelo
 estava grande.
 E onde comia era muito lindo.
 Depois casei-me e tive
 muitos filhinhos e
 fomos felizes para sempre.
 Vitória vitória acabou
 o meu sonho.

galiana - 7 anos

O meu sonho

Eu sonhei que queria ser uma Rainha.

Também queria ser amiga da Lara e da Maria e da Diana e da Joana e da Juliana e do Keno.

Eu sonhei que gostava da Escola e também gostava da professora.

Eu sonhei que a Lara gostava da minha amiga e eu também sou amiga dela.

Eu sonhei que estou em casa da Diana a brincar com as minhas amigas.

LEONOR - 6 anos.

O meu sonho

Eu sonhei que uma menina muito bonita viu um lago e, no lago, estava um sapo. É a menina disse ao sapo?

Olha, olha que bela flor.

Depois apareceu um lobo e come a flor e a menina fugiu para casa.

MACIEL - 6 anos

O meu sonho
Eu sonhei com uma maciça
que é o sonho.
Ela apareceu em minha
casa à beira de um lago que
estava quase ^{seca} ~~seca~~ ^{seca} ~~seca~~.
Depois ela veio ao lago e
transformou-se em sapo.
Os pais el regaram lá e ~~os pais~~
-ram transformá-la em sapo
por que gostavam muito
dela.

O meu sonho
No meu sonho
sonhei com uma
formiga que queri
a levantar um
bolo mas fesse que
chamar a formiga
rainha e o formi
ga rei. Então consegui-
ram levantar o bolo
e decidiram levantar
um queijo.

MARTIM - 6 anos

O meu sonho

Eu sonhei com a minha
mamãe que não gostou de
mim.

Quando chegou a escola
o meu amigo ajudou-me
a ser minha amiga e eu
ajudei a minha mãe.

Maiguel - 5 anos

O meu sonho

Sabes, eu só sonhei com
o Martinho. Eu estava na
floresta e vi um

saracá. O Martinho fugiu
e eu fui com ele.

O Martinho é querido.

Ele subiu à árvore e eu
disse:

— Não temhas medo!

e olha, não caias.

Para cima de mim.

Depois lá vai! NUNO - 6 anos

O meu sonho

O meu sonho foi sobre a esada.
Estávamos na sala e o Edgar
foi brincar com a Diana.

Os estavam a brincar os ^{mães} e o Edgar fez uma urna, deu
uma estalada na cara da Diana
e depois ficou de castigo.

È a preferra dire:

Ó Pedro, vai tirar vinte linhas fotográficas, rápido, se for favor!

É lá que eu tirei vinte cinco
fotocópias!

PEDRO - 7 años

um ~~se~~inho

um sonho
Quando eu estava a
sonhar sonhei com
as tendas. Nós fomos acampar
na floresta.

Quando estávamos a
dormir ouvimos uma
coisa e eu acordei-me.

O meu pai foi ver e
era um lobo a aproximar-se
e queria-nos comer mas o
meu pai conseguiu matar
o lobo. O meu pai fez tanta
coisas até que conseguiu
monstrar a tenda e até
conseguiu matar o lobo,

já não me lembro e depois
fomos embora para nossa
casa RODRIGO - 6 ANOS

Lara RODRIGO - 6 ANOS

O meu sonho

Eu sonhei que queria ser uma atriz.

Sonhei que queria ser amiga de todos da Lara do Diana e da Yanna.

Eu sonhei com a professora. Ela tinha dado uma ficha e eu tive muito bom. Depois a minha mãe levou-me para a escola e eu esqueci-me da mochila.

Lara - 6 anos

Carta para o meu pai



pai

Querido pai;

Tu és muito lindo.

Tu és meu amigo.

Tu és o meu querido.

Tu és o meu corinho!

Tu levas-me às Cavalitas.

Tu és uma estrela!

Tu és o meu pai!

Tu parecees um pai Natal.

Tu és o meu folgo!

Tu és o meu bolo!

Tu és o meu gostoso!

Pai, adoro-te!

Alha pai, o meu

amigo é o Edgar.

beijinhos

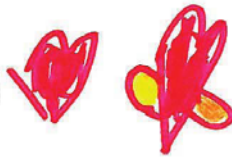
do teu filho

Abonso



dia

o



pai



pai



afornado e bolo







Querido pai:

Tu és meu amigo e eu gosto
muito de ti.
Es muito alegre!
Es muito querido!
Às vezes, brincar com o teu filho e tua
filha.
Tu és uma flor!
Tu dás-me muito carinho.
Eu adoro-te
e os beijinhos do teu filho Carlos

Diana

Pai



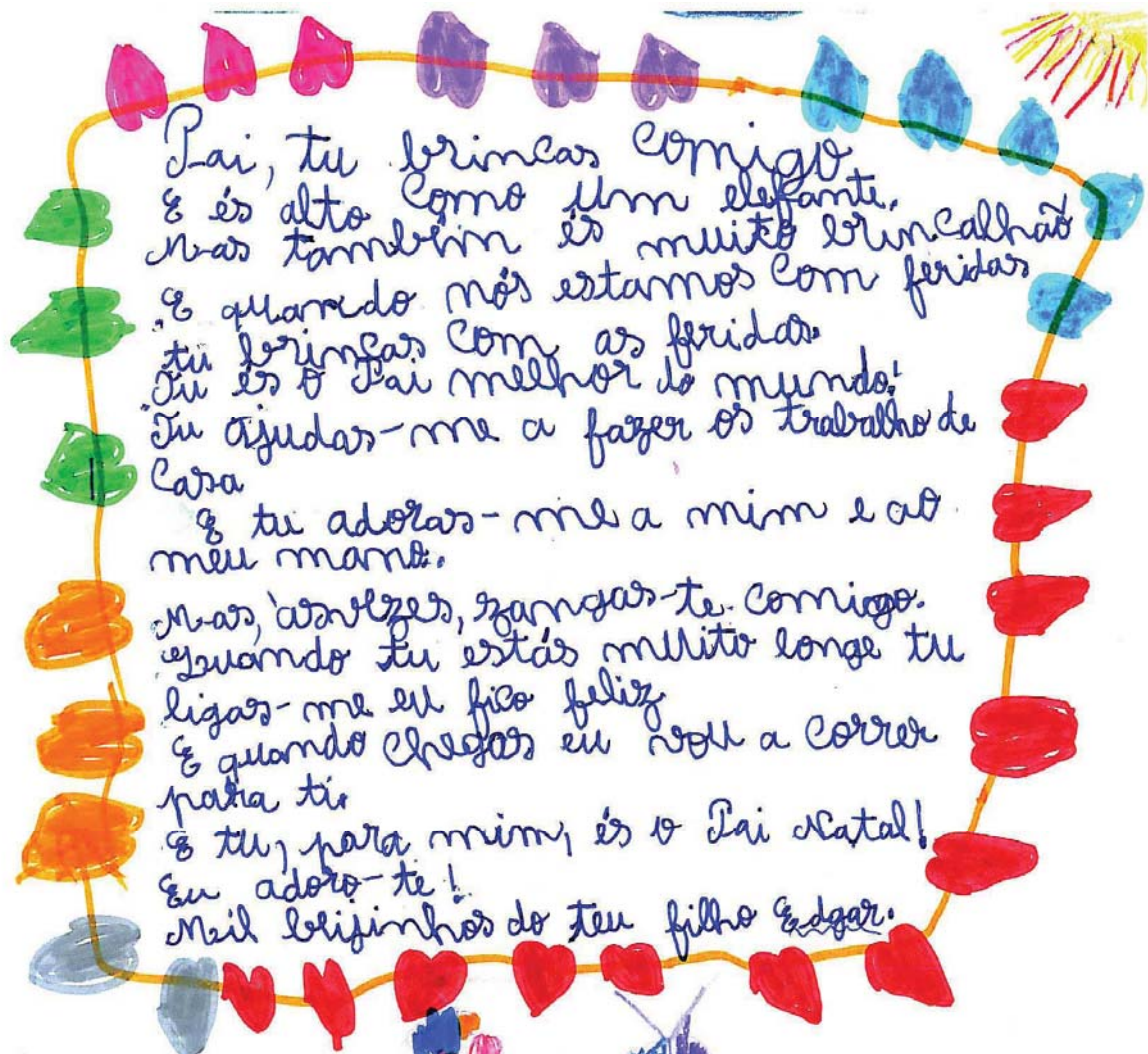
Querido pai:

És um amor. Tu és a minha paixão e
às vezes, brincas comigo. Tu és o meu amor.
Tu, para mim, és brilhante e és um querido
e, no dia do pai, vai ser uma grande festa.
És tão querido e tens uma aliança porque
já te casaste. E tens uma filha e um filho.
Tu és um anjo que fazes cócegas e que anda
nas estrelas.

Meusinhos

Diana





Pai, tu brincar comigo
 & és alto como um elefante,
 mas também és muito brincalhão
 & quando nós estamos com feridas
 tu brincas com as feridas
 Tu és o Pai melhor do mundo!
 Tu ajudas-me a fazer o trabalho de
 Casa
 & tu adoras-me a mim e ao
 meu irmão.
 Mas, às vezes, zangas-te comigo.
 Quando tu estás muito longe tu
 ligas-me eu fico feliz
 & quando chegas eu vou a correr
 para ti
 & tu, para mim, és o Pai ideal!
 Eu adoro-te!
 Mil beijinhos do teu filho Edgar.

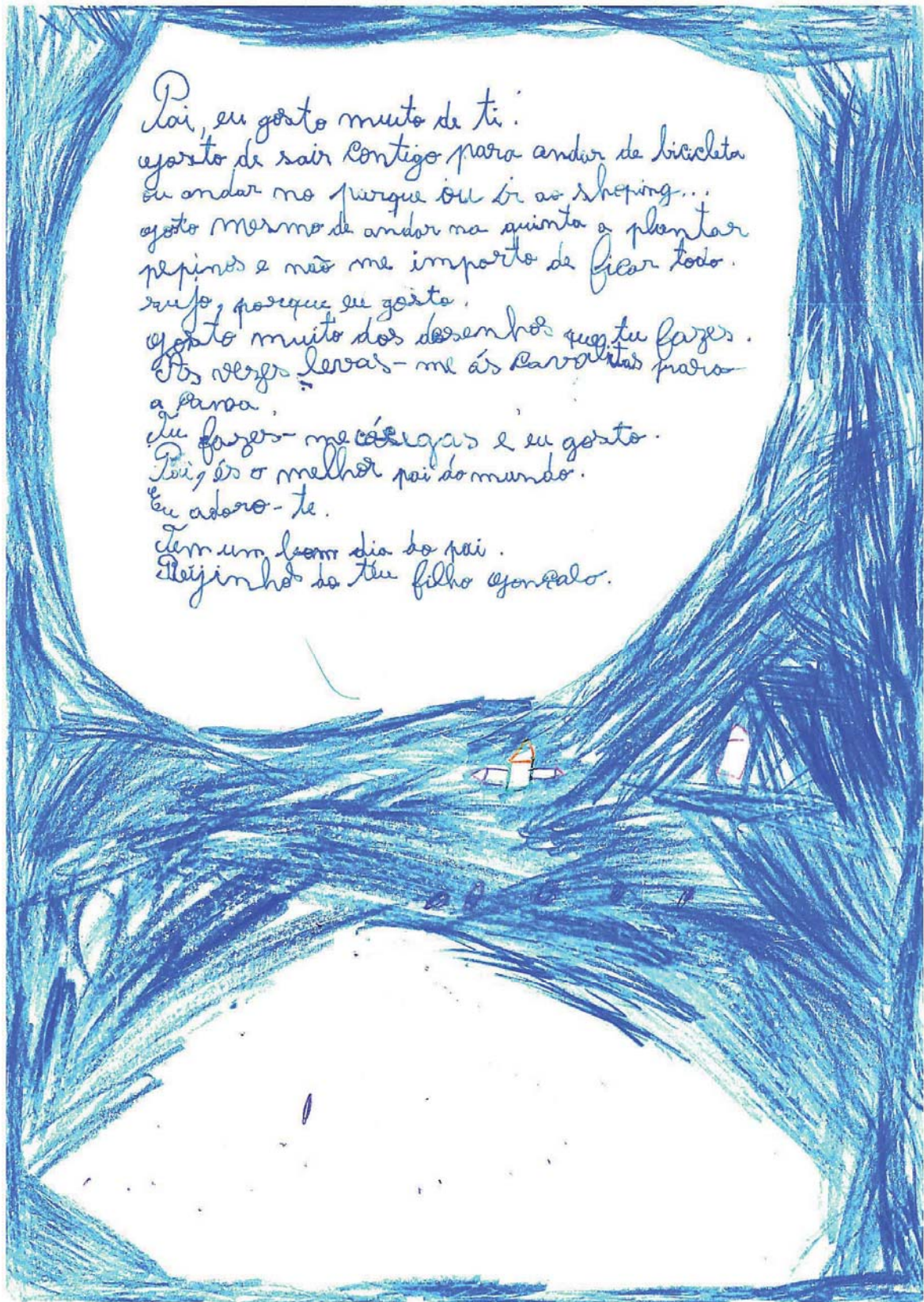




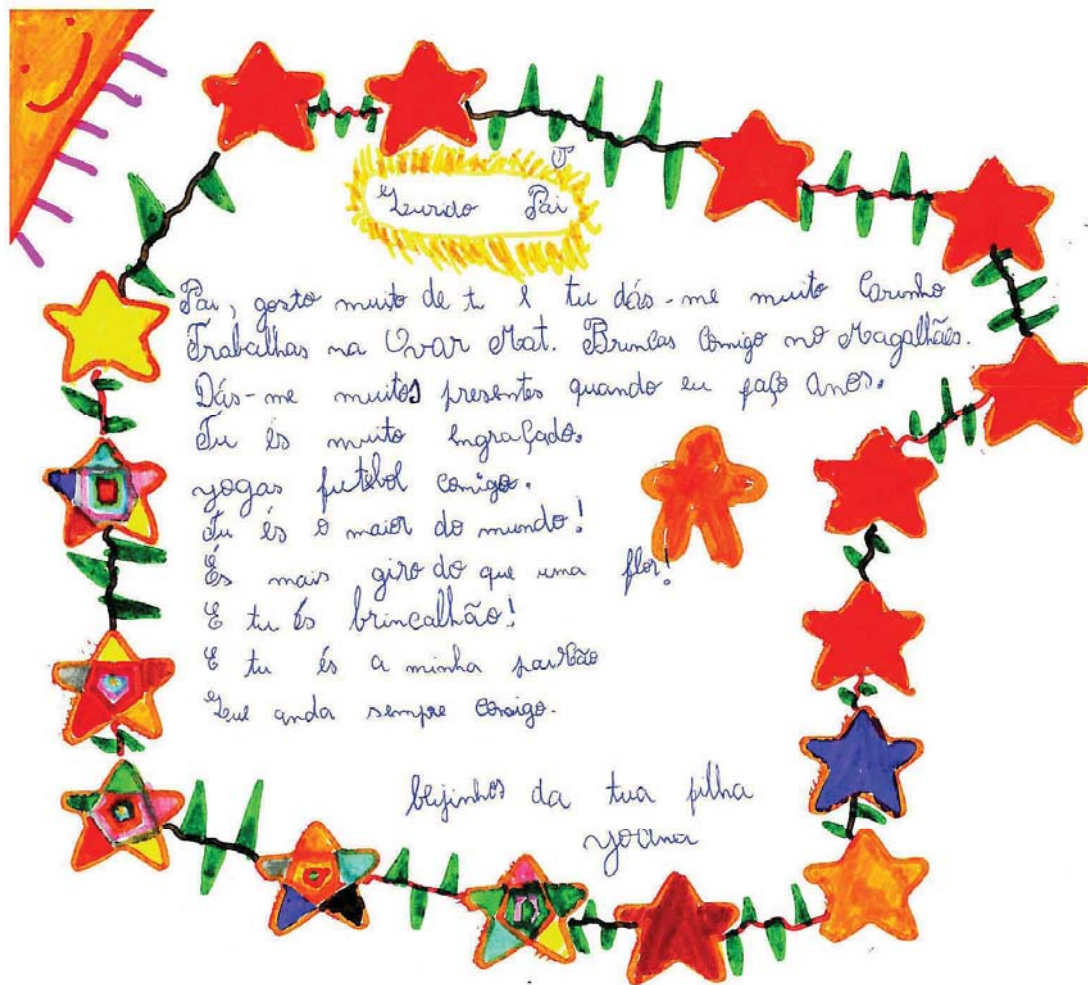


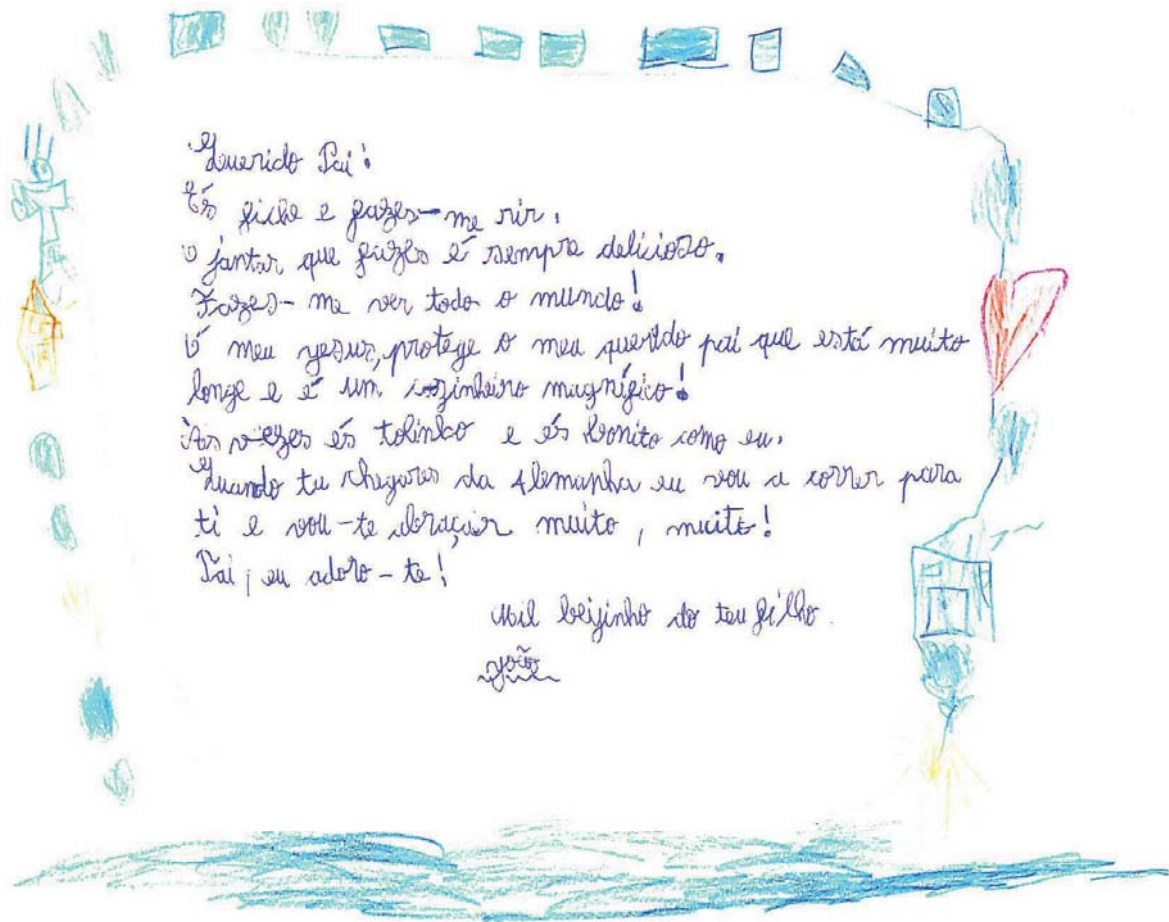


Pai, eu gosto muito de ti.
gosto de sair contigo para andar de bicicleta
ou andar no parque ou ir ao shopping...
gosto mesmo de andar na quinta a plantar
pepinos e não me importo de ficar todo
sujo, porque eu gosto.
gosto muito dos desenhos que tu fazes.
Os vezes levas-me às parvoíces para
a praia.
Tu fazes-me cócegas e eu gosto.
Tu és o melhor pai do mundo.
Eu adoro-te.
Tem um bom dia ao pai.
Beijinhos do teu filho especial.









Querido Pai!
És feliz e fazes-me rir.
O jantar que fazes é sempre delicioso.
Fazes-me ver todo o mundo!
O meu Jesus, protege o meu querido pai que está muito
longe e é um vizinho magnífico!
As vezes és tolo e és bonito como eu.
Quando tu chupas da Alemanha eu vou a correr para
ti e vou-te abraçar muito, muito!
Pai, eu adoro-te!

Um beijinho do teu filho.
João

João te escreve muito amor e meu pai é tu mãe



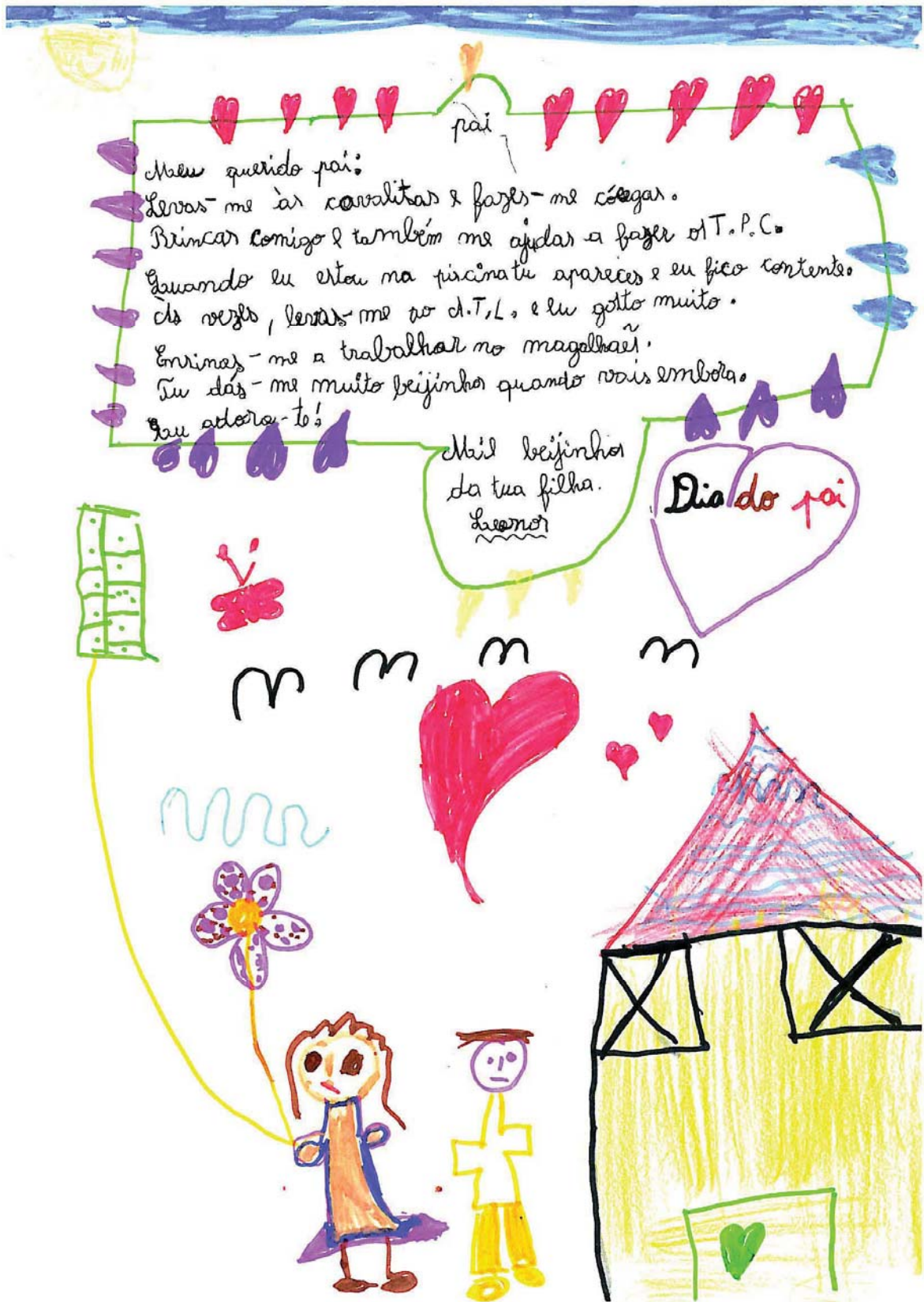


Papá

Meu querido papá:
Eu adoro-te. Eu desejo-te um feliz
dia do pai. Meu adorado pai, quero
que continues assim a gostar das
tuas meninas como da mamã.
Pai, gosto de ti quando me contas
histórias.

Muitos beijinhos
da tua
Juliana







Pai

Querido Pai:

Te brincas comigo.

É gostas muito de mim.

Quando fiz 6 anos deste-me uma psp.

Quando olho para ti dá-me gosto

por causa do cabelo que é muito bonito.

Às vezes dá-me muitos blifinhos.

É às vezes quando vamos passear pôs os miúdos

que eu gosto mais.

Eu nunca mais te vou esquecer.

Tens uma boca bonita.

Tu és tão meu amigo!

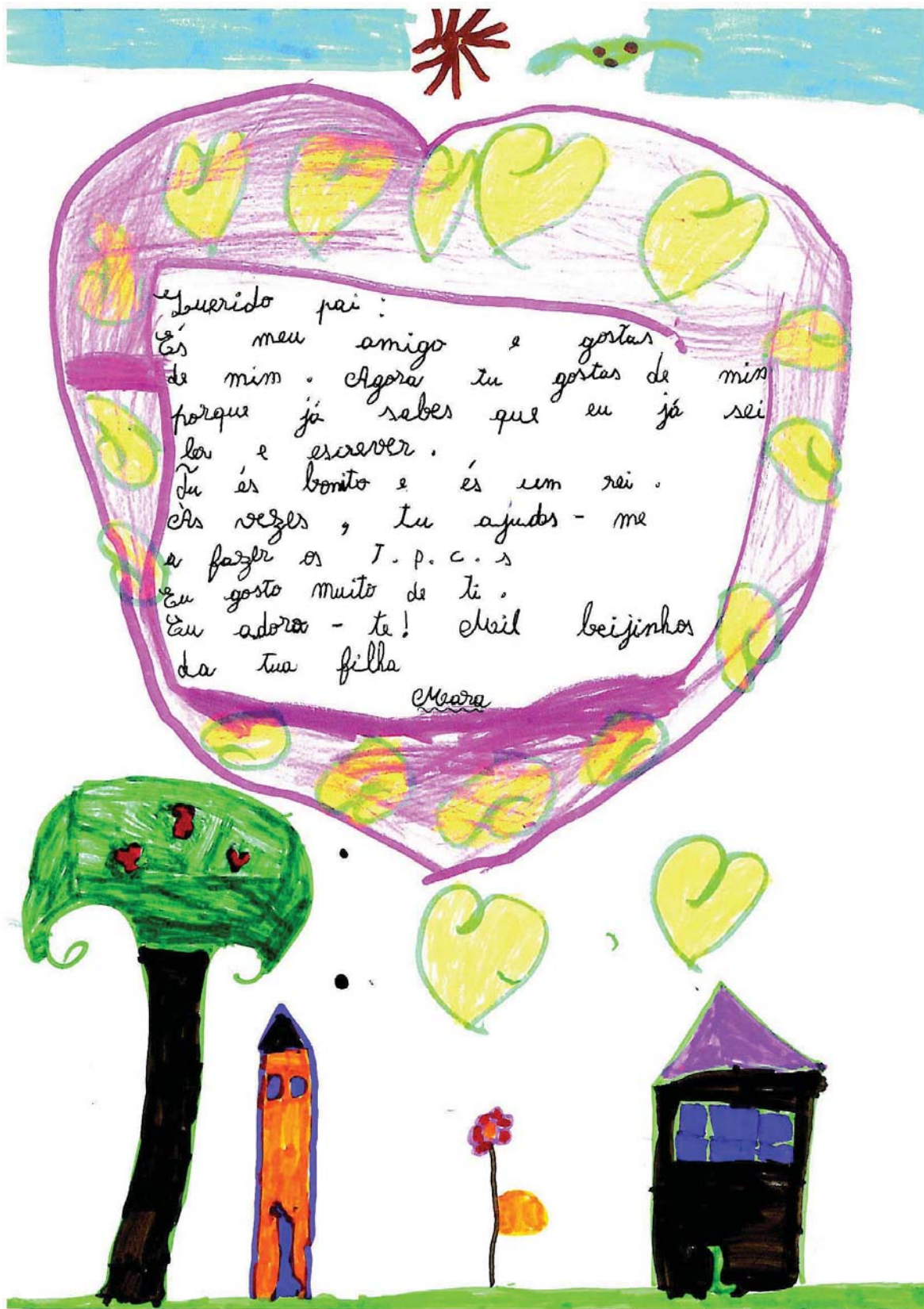
É quando vamos de carro é fiado.

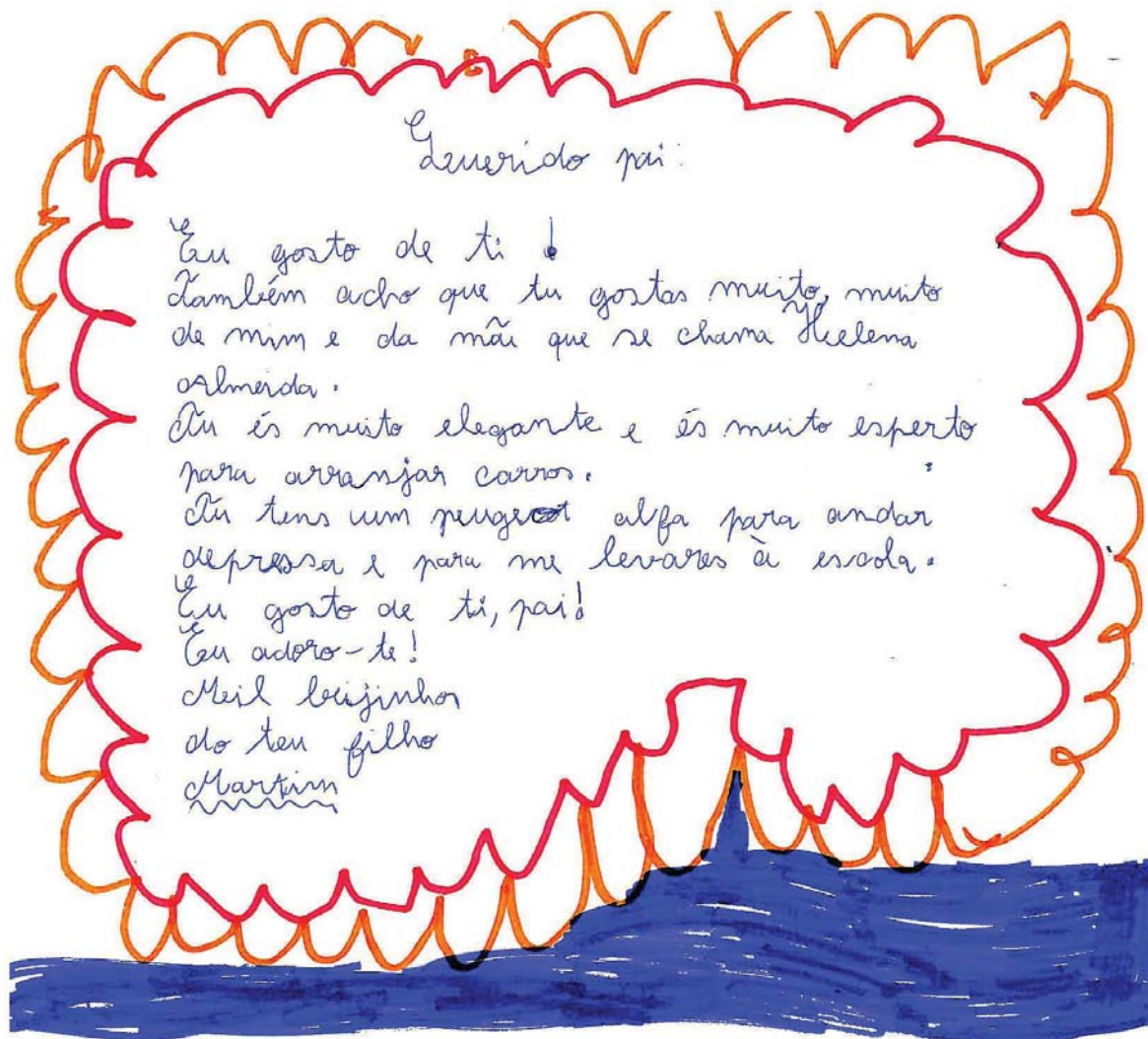
Jogas futebol comigo.

Eu adoro-te!

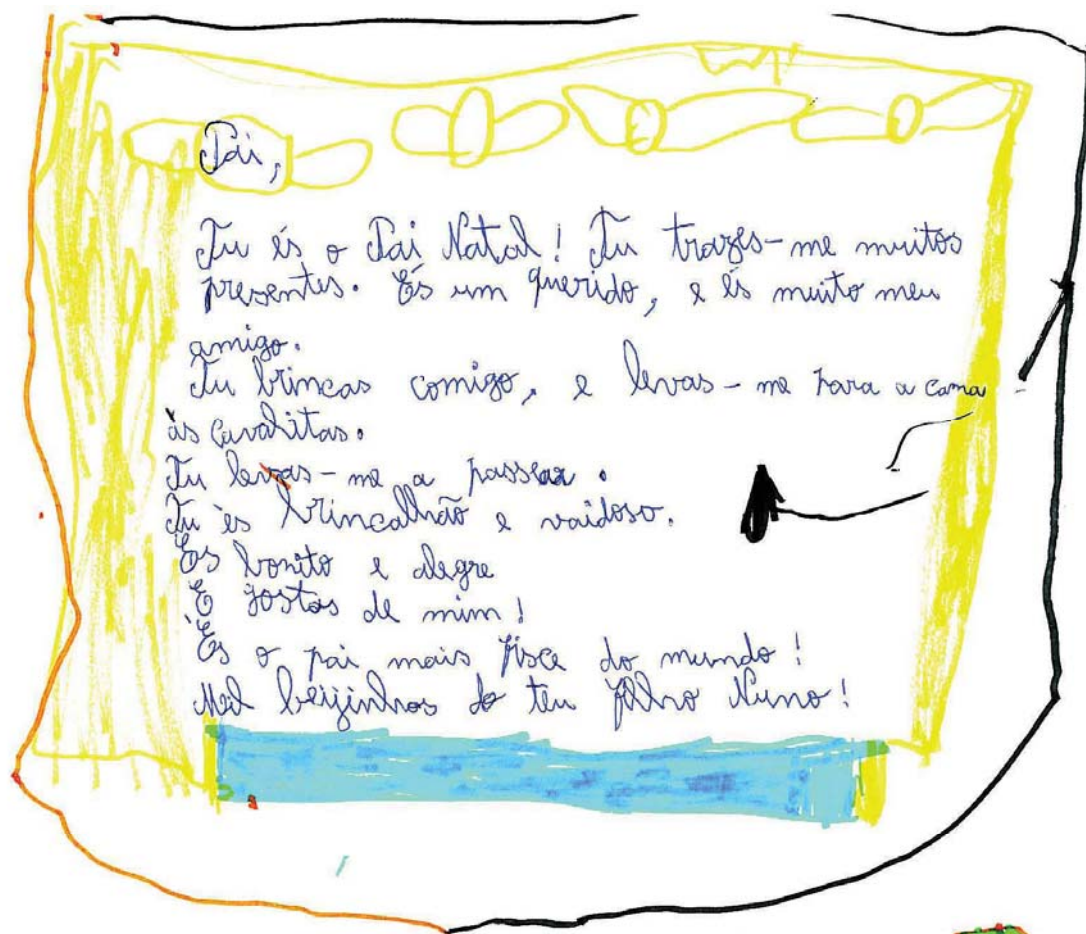
Mil beijos
do teu filho
Raciel











Querido pai

Tu és forte e corajoso!

Quando eu for grande quero ser como tu.

Tu ensinas-me muitas coisas, brincas

comigo e com a Lara mas, às vezes,

gangas-te amigo.

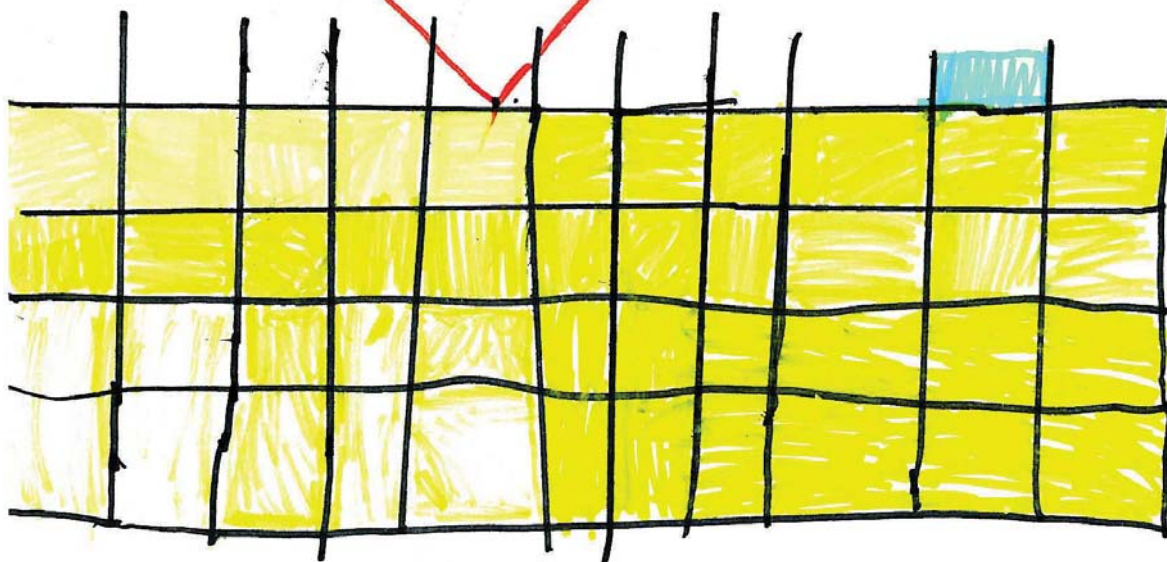
Quando estamos a almoçar conversamos

e às vezes tu não gostas de mim.

Tu fazes muitos desenhos.

Quando tu me dás miminhos eu sinto-me
nos teus sonhos!

Beijinhos
do teu Pedrinho



Querido pai:

Tu és muito especial!

És meu amigo e gostas de mim e
eu de ti mas quando eu me porto
mal zungas - te corriges e com a minha
mana.

A primeira vez que eu te vi fiquei
logo cheio de alegria e a minha
mãe também.

Depois a minha mãe casou com o
meu pai e depois fomos para casa.

Com beijinhos
Rodrigo



Querido pai:

Tu fazes-me cócegas e pegas-me ao colo.
Tu fazes-me muito feliz!

Eu gosto muito de ti.
És muito meu amigo.

Tu adoras-me muito.

Quando eu era bebé, tu davas-me
muito beijinhos.

Tu ajudas-me a fazer o t.p.c.,

e tu brincas comigo.

Tu vais-me buscar à escola, às vezes.

Muito beijinhos
da tua filha
Lara





*Carta
para
a
minha
mãe*

Dia da Mãe

Mãe, és a melhor, mãe do mundo.

Eu gosto de ti de todo o coração.

Mãe, gosto de ti como és. És uma

querida. Eu amo-te, mãe! Eu gosto

de ti. És bonita e cuidadosa. Eu

amo-te, mãe! És querida. És boa!

Mãe, gosto muito, muito de ti. Adoro-te.

Mãe, amo-te!

Mãe, adoro-te, mãe!

Mãe, eu gosto de ti quando estás feliz!

Beijinhos da tua filha.



Carlos

Dia da Mãe

Mãe, tu és linda.
Eu adoro-te, minha mãe!
Mãe, tu és um amor.
Mãe, tu és muito bonita.
Mãe, eu adoro-te ^{a ti} mãe.
Tu és um sol que brilha.
Querida mãe tu és muito bonita.
Eu gosto de ti, mãe!
Mãe, tu és muito linda!
Mãe, tu pareces uma borboleta e borboleta.
Eu gosto muito de ti, mãe!
Um beijinho ~~do Carlos~~
do Carlos

Dia da Mãe

Querida mãe:

Tu és uma estrela de ouro!

Tu brincas comigo e com o meu irmão.

Es feroz para mim. Às vezes, vais passear
comigo. És bonita e és uma estrela. Tu, mãe, és
a minha mãe.

És linda.

Eu amo-te.

E tu és uma mussem muito, muito, muito
fofinha. Eu gosto muito da minha mãe e do meu
pai.

Tu és giro e és uma flor de rock.

Dia da Mãe

Querida mãe:

Mãe! tu és um anjinho!

És uma estrela de ouro!

És muito muito, muito, mas mesmo

muito linda. És a mais elegante

És fixe. És a mãe mais rock.

És fina como um vento palar.

Tu brincas comigo e com o mano

e o pai. És a minha mãe, muito

querida. És tu que fazes coisas

maravilhosas. És uma menina

fina. És uma estrela de rock.

És uma princesa. És linda. Eu amo-te

Às vezes, vais passear comigo. Eu gosto muito

de ti e do pai. Comprou-me coisas que eu

gosto. Tu és um amor. Mas, às vezes

zangaste comigo, mas depois ficas feliz!

Beijinhos
Edgar

Dia da Mãe

Querida mamã

Mamã, gosto de ti! Adoro, toda a família, gosto
de ti papá, és muito, muito linda.

Eu adoro brincar contigo, e fazes-me coisas.

É porque me ensinas a ler ^{onde} e aprendo todas as palavras no
primeiro ~~do primeiro~~ livro. És a minha melhor amiga.

Eu gosto de ti muito, muito, muito, muito de ti.

Eu amo-te, muito!

Eu adoro a mãe, a mãe, a mãe!

199 beijinhos.

Francisco Manuel Regalado Valente - 6 anos.

feliz dia da mãe.

Dia da mãe.

Dia da mãe 2009.

Gonçalo G.

Dia da Mãe

Querida mãe:

Tu és querida.

Brincas comigo.

Dás-me muitos miminhos.

Tu gostas de mim.

Tu fazes-me rir.

Tu gostas de mim e do meu mamãe.

Tu dá's vezes, zalhás comigo e com o meu mamãe.

Tu levas-me à rua.

Tu jogas ao futebol comigo.

Tu adora-te.

Beijinhos

do teu filho

Gonçalo.

Beijinhos

do teu filho

Gonçalo.

Dia da Mãe

Mãe, tu és bonita.

Mãe, eu gosto de ti.

É ajudas-me a fazer o T.P.C.

Mãe, ^{por que} ~~porque~~ é que tinhas uma panela na mão com arroz, e deixaste cair? É como a panela quase partiu o chão?

É ^{por que} ~~porque~~ nos escaleiros, fora de casa, para entrar em casa, tu saíste e eu ia atrás e eu quase caí para a frente?

Mãe, sabes que quando o Barro avariou ~~se~~ morreu-se e até ficou um bocado branco?

Mãe, lembra-te de quando fomos a Espanha num autocarro?

Preijinhos
do teu filho
Agonçalo.

Dia da Mãe

Mãe, és linda!

Mãe, eu gosto muito de ti.

Mãe, és a melhor mãe do mundo!

Mãe, tu dás-me muito carinho.

Mãe, és um amor!

Tu és doce!

Tu és muito fofa!

Tu pareces um amor!

Tu tratas muito bem de mim!

Eu adoro-te como um amor enorme.

Tu és especial.

Tu pareces ouro.

Eu dou-te muitos beijinhos

e tu dás-me muito carinho.

Beijinhos
da
Inês

Dia da Mãe

Mãe, eu gosto de passar contigo.

Gosto de ti.

Mãe, tu és muito linda.

És um coração vermelho.

És uma bolbota.

Tu és uma nuvem fofinha.

És uma flor de ouro.

Tu és algodão doce!

Tu brincas comigo.

Tu és a melhor mãe do mundo.

Tu andas no céu em cima das estrelas.

Tu és uma lua brilhante.

Tu cozinhas muito bem e fazes anos comigo e de Abril.

João

Dia da Mãe

Querida mãe!

Tu dá - me carinho e fazeres uma borboleta de ouro!

Tu dá - me muitos beijos, e és uma flor de ouro!

Os teus coelhinhos são sempre deliciosos e a massa

é muito ~~deliciosa~~ deliciosa.

E és agora, e és um amor, e dá - me

muitos coelhos, mais do que comida!

Tu és a mãe mais elegante do mundo!



Dia da Mãe

Olá minha mamãe
Olá minha querida mãe.
Querida mamãe, eu adoro-te.
E eu sei que gostas muito de mim e da mamãe.
Tu brincas comigo.
Eu amo-te.
Tu és a mais bonita do mundo e a mais brincalhona.
Os meus pais brincam comigo mas eu sei que continuas
a gostar de mim.
Tu pareces uma borboleta brilhante.
Tu pareces uma princesa linda.
Juliana - 7 anos
Muito beijinhos da tua filha
Julianinha



Leitura

Dia da Mãe

Querida mãe

Tu és uma flor.

Tu tratas muito bem de mim.

Eu ajudo-te a lavar ~~as~~ a roupa.

Eu ajudo-te a arrumar o jardim.

Tu brincas comigo.

Tu vais comigo cortar o cabelo.

Tu compras-me coisas que eu quero.

Compras-me bonecas e um elástico.

Um beijinho da Lúcia.

Dia da Mãe

Mãe, tu és bonita.

Compras-me tudo o que eu quero.

Seres uma flor!

Mãe, tu és muito bonita.

Mãe, tu ajudas-me nos T.P.s.

Foste tu que me ensinaste a trabalhar no regadio.

Eu gosto muito de ti, mãe.

Eu acho que tens o cabelo bonito com as madeixas.

Feliz dia de mãe, mãe!

Beijinhos do teu filho Naciel

Dia da Mãe

Eu adoro-te, minha mãe
Minha mãe, és gira e vaidosa
Eu gosto de ti e tu também
gostas de mim.
Eu sou a tua filha. Adoro-te,
Minha mãe, tu és querido, és uma
flor de ouro. És a minha mãe!
~~Eu amo-te muito~~ - Tu amas-me muito!
~~Eu adoro-te.~~
Beijinhos.

Dia da mãe 2009 Maria

Maria

Martim

Dia da Mãe

À minha mãe.

Minha mãe, és um amor e uma flor
que nasce num monte brilhante!

Eu adoro-te minha mãe!

Tu és um espectáculo. Tu levas-me
na mala do carro até a casa e depois
dás-me leite e sumo e pão e jogas a
bola comigo e com o meu pai. Mãe, tu
tratas bem, mas bem de mim

E amas-me do fundo do coração!

Meil beijinho do teu filho Martim

Dia da mãe 2009.

Dia da Mãe

Querida mãe Querida Mãe
Mãe, eu gosto muito de ti,
É tu que me ensinaste a viver.
É quando tu me abraças eu fico triste,
Por gostar de mim.
É tu mãe tu que me ensinas
Mãe, tu que me ensinas a ser feliz.
É mãe, mãe que me ensinas a ser feliz.
É tu mãe tu que me ensinas a ser feliz.
Quero ser como tu és mãe,
Feliz e feliz de mãe!
Miguel, teu filho!

Ano

Dia da Mãe

Mãe, és bonita!

Tu gostas de mim és um ícaro - vais a brilhar.

Tu gostas de mim: o mesmo quando estás a cantar.

~~Assim~~ quando estás a cantar.

Mãe és bonita e és uma flor de ouro!

És linda como uma princesa e gostas de mim e do meu amor.

Porque tu dás-me carinho e brincas comigo.

Tu és a mãe mais linda do ~~meu~~ mundo!

Eu gosto ~~amais~~ muito de ti!

~~Amor~~ ~~Amor~~

~~Amor~~ ~~Amor~~

~~Amor~~

Mãe

do meu mundo

Amor

Pedro

Dia da Mãe

Querida mamãe bonita, tu és muito
faca e cozinhadora muito bem.
Tu gostas de mim e da minha mamãe.
Querida mamãe gosto de ti porque és muito
faca e és porreia porque parece uma estrela
de rock.

Tu parece uma fada.
Tu és espectacular e és de certeza a
mãe mais faca que há no mundo. Tu
às vezes, pangsas comigo mas parece um
anjo. És a melhor cozinhadora do mundo. Quando
vamos comigo eu sei que estás pangsada comigo
mas também sei que continues a gostar de mim.
Pedro - 7 anos ovel brinches do teu filho Pedrinho

Lara

Dia da Mãe

Mãe, tu és muito bonito.

E eu gosto muito de ti.

Tu és fofinha e ^{és azul} como o Mar.

dás-me muito carinho.

É a melhor mãe do mundo.

Tu gostas muito de mim.

Tu és uma flor.

Tu és muito fixe!

Tu brinças comigo.

Tu ajudas-me a fazer o T.P.C.

Beijinho da Lara.

Beijinhos

da

Lara.

William

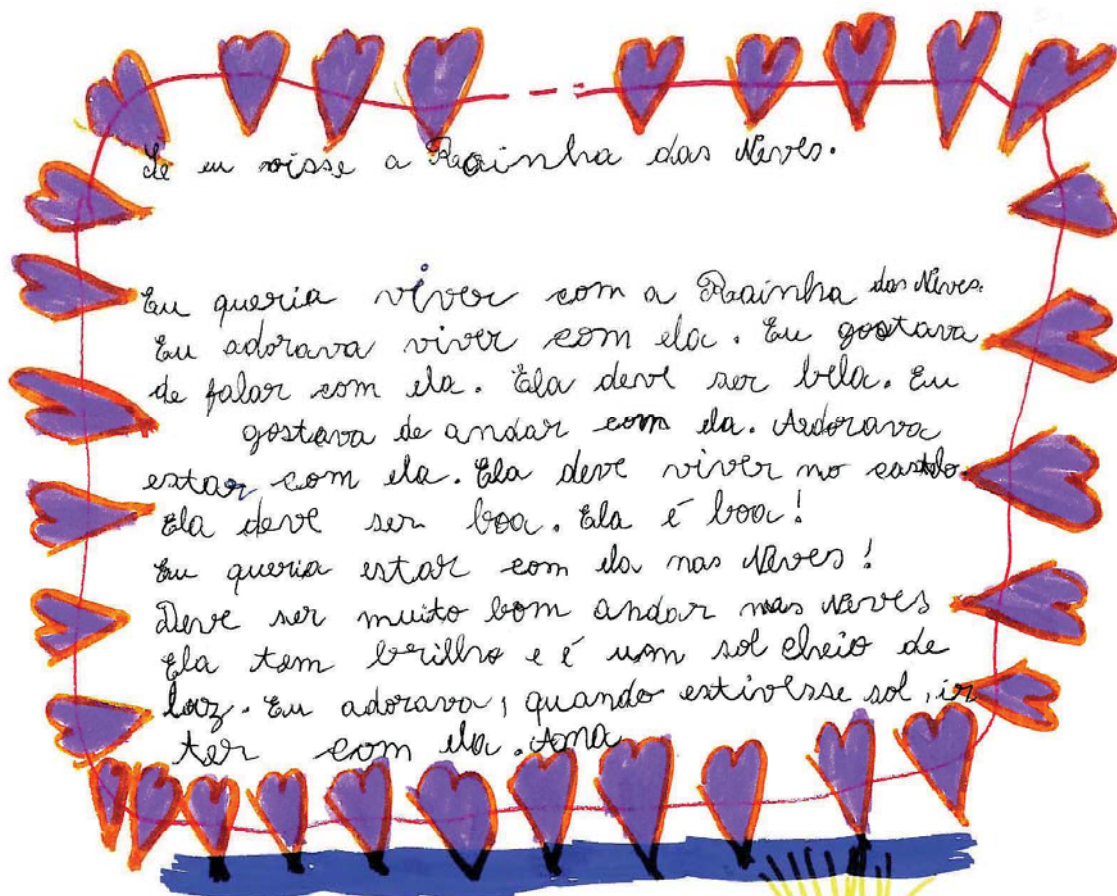
Dia da Mãe

Tu és bonita e és uma fada.
És um arco-íris! Tu gostas de mim.
Quando contas para mim pareces um anjo.
Tu, às vezes, vais ver televisão e vais passear
conigo. Eu gosto de ti! Tu és muito bonita, e
gostas de ti, Mãe! És gira! Pareces um arco-íris.
Tu fazes-me o jantar preferido. Gosto muito de ti.
E eu adoro-te.

Tu falas conigo e brincas conigo porque
gostas de mim, mãe!

Requisitos de William

*Se eu visse
a Rainha
das
Neves*



Se eu visse a menina dos olhos

Menina dos olhos,
Tu és um anjo!
Tu és um Sol,
Eu levava o leve para ti porque gosto de
olhos!
Menina dos olhos,
Tu és muito alegre e amiga,
Tu és muito linda e popular!
Menina, tu és linda!
Tu és linda e muito fofa.
Eu gosto de ti, menina dos olhos!
Tu és linda e muito fofa!

Carlos





Se eu visse a Branca das Neves

Se eu visse a Branca das Neves ia passear
com ela ia com ela ao palácio dela e eu
convidava a Branca das Neves para vir a
minha casa.

E ela e eu iam ao palácio.

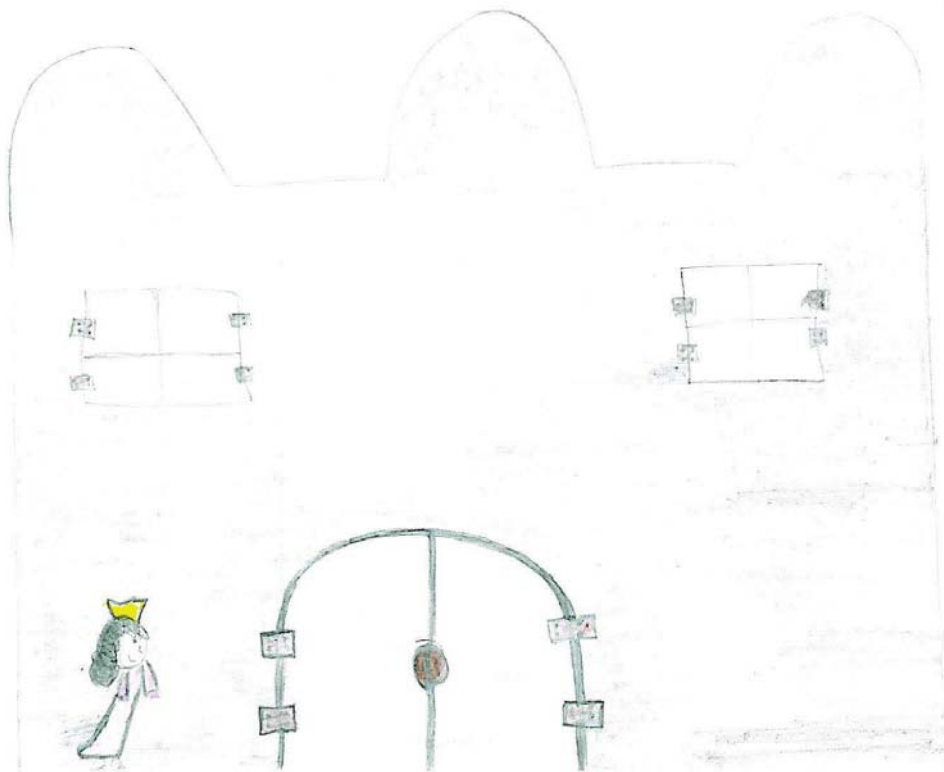
Ela tinha uma coroa de ouro.

E a Branca das Neves era muito bonita.

Eu queria que a Branca das Neves visse
comigo.

E eu fazia tudo o que ela mandasse.

Eu queria que ela me ~~le~~^{lesse} os contos, para
eu poder sonhar.





Le eu disse a Rainha das Neves
 Q.º ela respondia - me?
 - Eu sou a Rainha das Neves.
 e eu disse:
 - Ah, então sabia! (que é que sente?)
 e ela (ela) disse:
 - Eu sinto frio. Eu, o (que) que é que são
 eles?
 e eu respondia:
 - Eu sinto calor!



Felipe

82 eu visse a Rainha das Neves

Se eu visse a Brilha das Almas aposto que a via a fazer
deste.

É devia ser giro fazer nêvel!... Mas só ela sabia fazer nêvel! É quando a nêvel sai e' fofinha como o algodão e fofa, fofa, fofa! É a dove e' água mas lá nas nuvens, ela transforma-se em água muito fofinha.

E saíse a neve pelas torneiras ~~na~~ ^{em} esta maravilha! Mas não era assim tão agradável para tomar banho ~~em~~ ^{para lavar} as mãos! Porquê? Porque era muito fria! E se fosse quente! Mas, na ~~mesma~~ ^{mesma} não era assim tão agradável.





gongalo l

Se eu visse a Rainha das neve

Se eu visse a Rainha das Neves via que ela era um globo de neve gigante. Mas também se eu visse a Rainha das Neves ficava espantado com ela. Podia brincar com ela, ela podia fazer um espetáculo de neve.

↳ espetáculo



Se eu visse a Rainha das Neves

Se eu visse a Rainha das Neves eu pergunta-
ria-lhe quantos anos tinha ela.

Se eu fosse a janela da minha casa não es-
tava embalsado só se estivesse frio.

Se eu visse a Rainha das Neves eu pergun-
taria qual era o número infinito.

Eu não queria ir com ela porque ~~eu não~~
podia-me sair nem na cabeça.





Se eu visse a Rainha das Neves



Se eu visse a Rainha das Neves eu ficava assustado mas depois eu brincava com ela e convidava-a para viver comigo.



Eu partilhava os meus brinquedos com ela e fazia um boneco de neve para brincar com ela mas não partia com ela.



Ela ia à escola comigo e à praia. Nós temos o jardim Zoológico.



Ela tinha um vestido muito lindo e muito brilhante e muito cheio de flores.

Eu queria ir com ela para o Polo Norte mas não posso. Inês



Se eu visse a Rainha das Neves
Se eu visse a Rainha das Neves, ia passear
com ela no monte.

Vamos comer gelados juntos, e iamos andar.
Eu ia à praia com ela.

Vamos comer algodão doce.

Punhamos as escondidas.

Vamos ao jardim Zoológico.

Ela era tão feia, tão feia que eu queria ~~ela~~ que ela
fosse uma almofada e queria que ela me
ensinassem a andar.

Eu ia ao circo com ela.



Joanna



yoaf

Eu sei sobre a Brincadeira das Brincadeiras
de eu sobre a Brincadeira das Brincadeiras
como é que se manda a a mãe e a mãe
dizendo: Eu gosto de brincar com a mãe e de
gostar brincar de mãe.

E, assim, a mãe e a mãe
uma fada branca.

Eu gostaria de ser uma fada, mas não um menino!
Mas eu não tenho mãe e não - me podem
ver.

Eu queria mandar a mãe como ela!
Eu acho que a mãe era fada congelada.



texto

Se eu visse a Bratinha das chaves
Se eu visse a Bratinha das chaves perguntava-lhe
como ela conseguia ~~andar~~ no inverno porque ela pode

congelar as suas asas lindíssimas.

Ela é bonita e o seu palácio também deve
ser lindo.

Eu gostaria de ~~lhe~~ ^{perguntar} se ela tinha
algum animal.

E perguntava-lhe ~~onde~~ onde ela vive.

Ela deve ler muito bem.

Ela deve ser linda!

Se ela é linda o palácio também deve
ser lindo.

Eu gostaria de ser como ela!

Juliana 7-anos





Texto

Luana

Se eu fosse a Rainha das Neves
Se eu fosse a Rainha das Neves ficaria impressionada porque
eu nunca vi uma Rainha das Neves.
Eu gostaria de brincar com ela.
Se eu fosse a Rainha das Neves apostei que eu lhe daria um
presente.
Se eu fosse a Rainha das Neves eu mandaria em todo o país.
Eu queria que ela fosse minha mãe!
Ela podia brincar comigo e com o meu primo.
Ela podia ir ver-me à piscina.
E também podia vir quando for a festa do bobó.
Eu vou-a à noite todos os dias.
Eu podia ir à praia todos os dias.
E eu também queria ver uma fada das Neves!



Maíl 6 anos

texto

Se eu visse a Brailha
das Neves perguntava - lhe como
é que ela mandava feitiços.
Acho que o seu palácio é bonita
é acho que o seu vestido é bonito.
é ela é muito bonita.

Eu perguntava - lhe como é que ela
tinha um vestido bonito, branco,
tão bonito.

Perguntava - lhe se ela era minha
amiga.

é perguntava - lhe se ela tinha filhos.
Ela era bela. Eu ia a minha casa para
ela conhecer o meu pai e a minha
Mãe.



Se eu visse a Rainha das Neves
 Se eu visse a Rainha das Neves
 tudo o que ela dissesse eu fazia.
 Por ~~exemplo~~ mandava - me preparar o
 pequeno almoço e eu preparava
 o pequeno almoço. Se eu visse
 a Rainha das Neves eu punha-lhe
 uma coroa.
 Eu não seria capaz de por a
 Rainha fora do castelo dela.

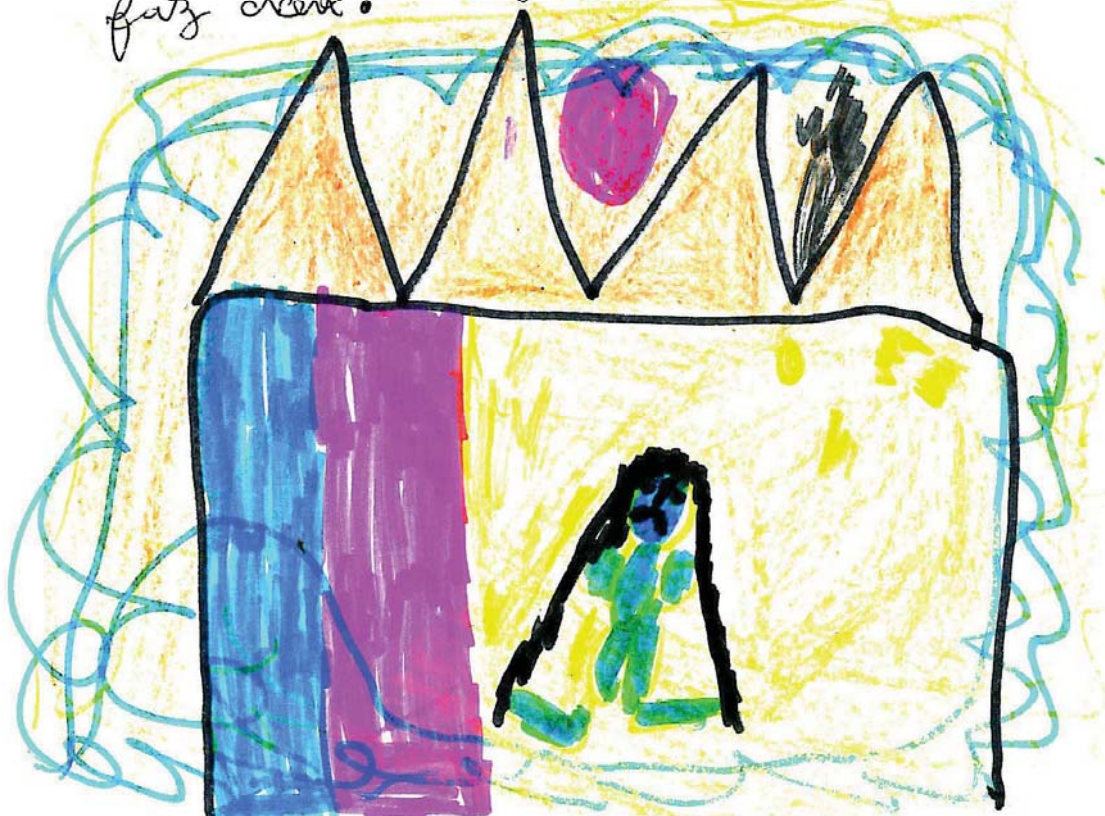
Maria



Martim

Se eu visse a Rainha das Naves
Se eu visse a Rainha das Naves
eu ficaria espantado porque a Rai-
nha das Naves é uma Mulher linda
assim que nem a terra ^{na altura de} Yarema,
pelas dezasseis horas, nas noites de
Inverno. E ela vai buscar os
meninos e meninas que querem ir com ela
para o seu palácio. De dia ela não
vai visitar ninguém, e só às dezasseis
horas em ponto ^{ela} ^{visita} um palácio muito
belo. Eu adoro a Rainha das Naves!

Ela tem um palácio cheio de Naves
e eu adoro saber ~~como~~ como é que se
faz a Nave.





• De lá vim a Bealinda das cores

Ela era bonita e eu gostava dela.
mas depois comigo é a coisa vertida.



Le eu visse a Brincadeira das Naves

Pedro

Eu acho que a Brincadeira das Naves tem ser
muito bonita e brilhante como o sol e como o mar.

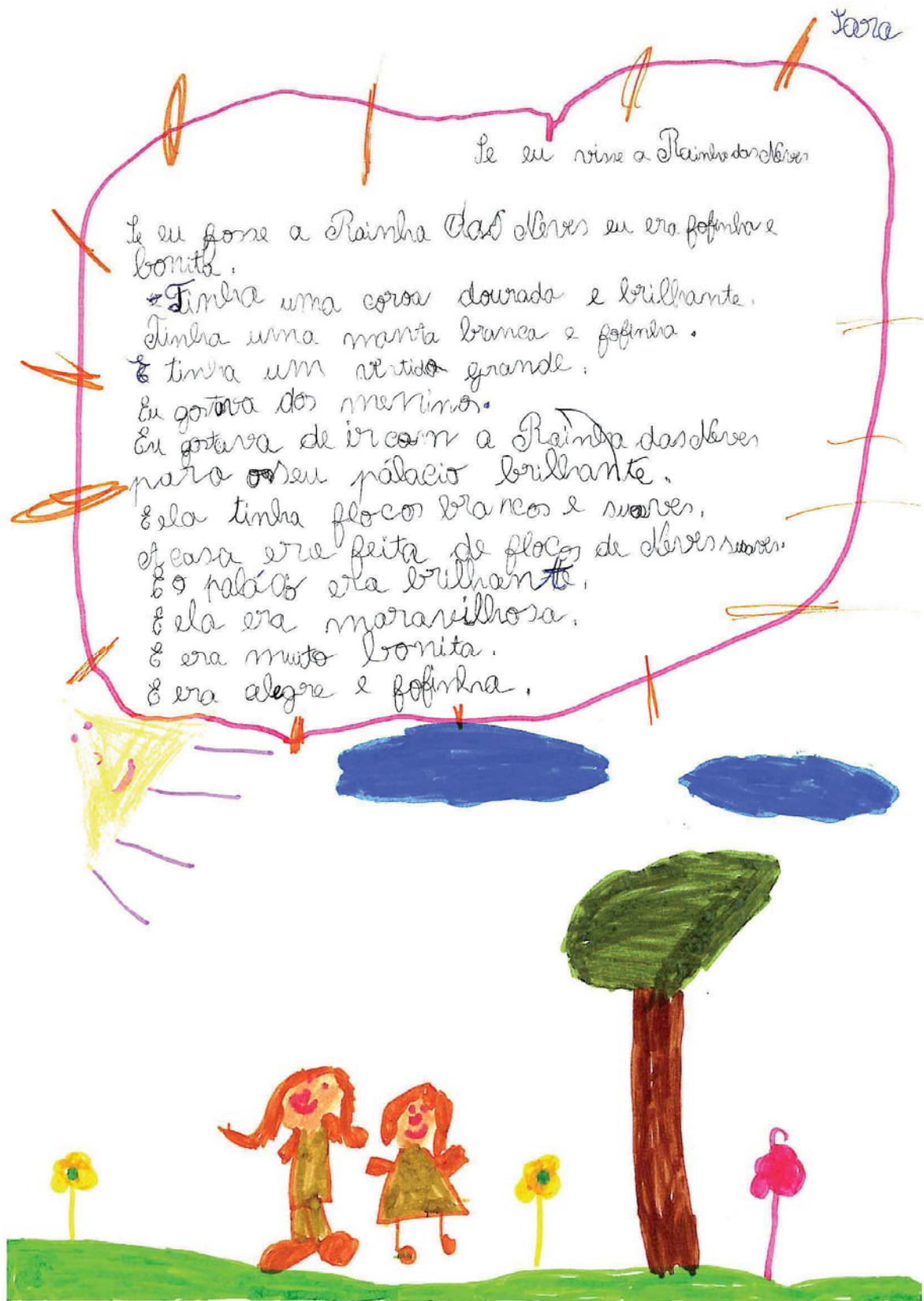
Le eu visse a Brincadeira das Naves eu ia com ela
para os palácios das Naves e eu era o guarda dela.
Se alguém entrasse eu ia-os por meus muros
e picavam pesos para sempre. Eu fiz uma jardim
de Naves para ela porque ela gosta de Naves e é
bonita e branca como o algodão. O palácio é feito
de mar e cristal e ouro e prata mas brilhante. Le
eu fosse lá brincando e brincando tudo e ela a
dava-me uma recompensa que era dinheiro bonito.
Sentia-me muito acompanhado, e alegre e feliz como
se eu estivesse a brincar com os meus amigos.



Revisão

Eu nunca vi a Rainha das Neves
mas gostaria de a ver.
Eu não consigo vê-la porque ela é
muito pequenina. Quando é noite eu
estou sempre a ver com um telescópio e
consigo vê-la à noite. Quando
ela vem aparecer eu escudo-me
mas o meu quarto tem duas câmaras.





Se eu visse a Rainha das Neves

Se eu visse a Rainha das Neves
ela mandava e ela era bonita, fazia muitas coisas e
brincava. ^{brincava} Ela comia gelados e gostava de brincar de esconde-esconde. Ela
era muito bonita. Eu gostava de viver com ela e
ela gostava de fazer um boneco de neve comigo e
podia ver televisão comigo.



William Jesus da Silva Rosa

Uma história mágica
ou
O sapato perdido

lenda da espada mágica

Era uma vez um cavaleiro, que vivia numa terra onde, um dia, passou um rei e atrás havia um dragão na beira do rio. Lá havia uma espada mágica que se alguém lá tocasse podia matar mas ele já sabia, só que ele tinha que tirar a espada mágica, mas ele não tinha que subir uma montanha mágica.

Ele subiu a montanha e depois, tirou a espada mágica e depois matou o dragão e assim viveu feliz para sempre.





Uma história mágica

Era um jardim brilhante onde passava um rio
lindo e brilhante, lindíssimo, maravilhosamente lindo.
Começou a aparecer o sol brilhante.
Foi do sol quando ele brilha no céu.
Eu adoro. O rio brilhante passou num maravilhoso
jardim onde havia um lindíssimo castelo.
De repente que veio nesse castelo foi para o rei
e viu um rei e a rainha perguntou:
- Quem será comigo?
Ele respondeu - se a rainha estiver grávida e
depois nasce um menino.
O menino foi crescendo, fez o décimo segundo ano
e depois casou-se.

Amã

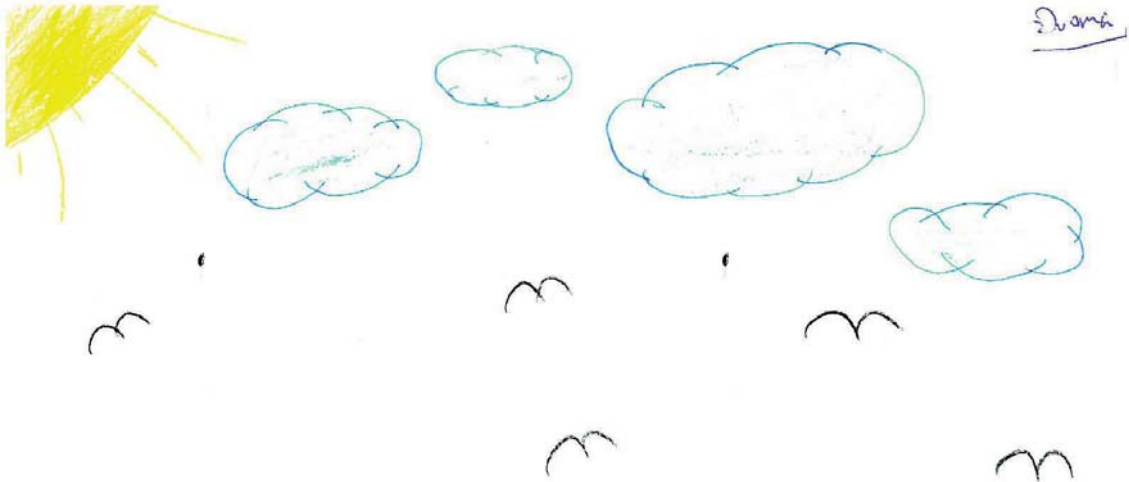




Uma história mágica

Era uma vez um cavaleiro e um dragão
e o cavaleiro ia matar o dragão.
O dragão fugiu quando o cavaleiro ia matá-lo.
O cavaleiro foi procurar-lo e encontrou-o.
O cavaleiro pensou que tinha matado o
dragão mas o dragão não morreu.
O cavaleiro foi procurar o dragão mas não
conseguiu encontrá-lo.
O dragão encontrou o cavaleiro.
O cavaleiro fugiu do dragão e apareceu um
monstro perto do dragão e assustou-o.
O dragão foi para o sulão.
O monstro foi para a lua e o cavaleiro
foi para o castelo.





Uma história mágica

Era uma vez um lindo jardim onde havia muitas flores bonitas.

Estava uma rainha a regar o lindo jardim. A rainha foi pela floresta para ir ao palácio encontrar um monstro e depois a rainha pediu:

- Por favor, ajudem-me! O rei ouviu aquela fala e foi rápido a correr e trouxe um livro mágico.

O rei salvou a rainha e foram para o palácio. De noite foram ao rio e a rainha adormeceu naquela noite.

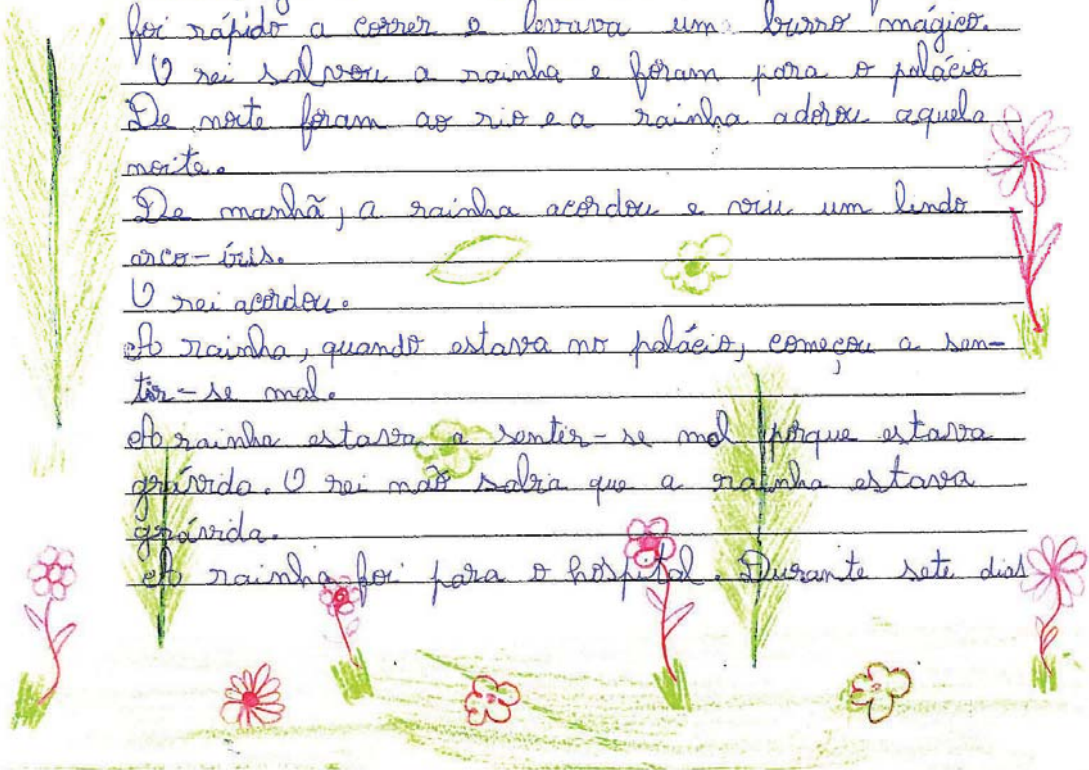
De manhã, a rainha acordou e viu um lindo arco-íris.

O rei acordou.

A rainha, quando estava no palácio, começou a sentir-se mal.

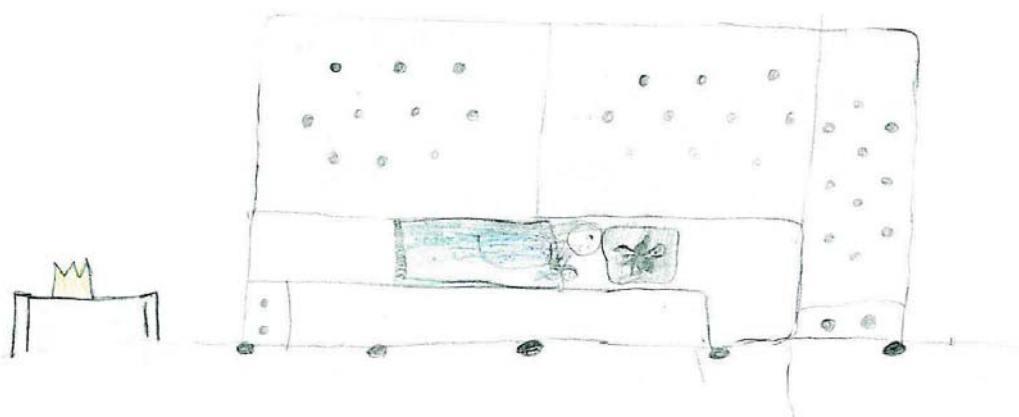
A rainha estava a sentir-se mal porque estava grávida. O rei não sabia que a rainha estava grávida.

A rainha foi para o hospital. Durante sete dias





O rei não sabia da rainha.
O rei andava assustado e andava triste.
As pessoas andavam a perguntar o que é
que se passava.
O rei não respondia às pessoas.
Depois o rei foi para casa dormir e, de noite,
a rainha saiu do hospital e foi para casa.
Quando o rei acordou ele foi à sala e a
rainha estava a dormir com a filha que se
chamava-se Joana Almeida Lopes.
E a rainha dava-lhe biberão e a Joana
gostava do leite do biberão.
E Joana foi crescendo e crescendo e foi-se
tornando cada vez maior.
E a Joana e a rainha e o rei ficaram felizes.



O Refonso era alto e forte e o Pedro
não era como o Refonso. O Refonso
era como o Pedro.
Eles começaram a jogar futebol
mas o Refonso chutava debaixo do
perna se não a bola caía nos
Cabeças deles.
E aquilo doía muito.

Os três irmãos foram lá para fora e
viram três vulcões a vir muito rápido
para eles mas eles saíram-se.

Foram a correr para dentro de e os
vulcões explodiram e depois foram
para outros países lá e depois foram
O Cavaleiro com a espada mágica não
morreu. Eles ficaram a viver em
Casa da menina.
Viveram felizes para sempre.

Edgar Dias



Uma história mágica

Havia uma vez uma menina que tinha uma dança muito, e muito
 grande, ela chamava-se Isadora. Um dia a Isadora foi para perto do vul-
 cão. Passado uma hora o vulcão explodiu e a menina ficou cheia de medo.
 Passou o dia, e a noite seguinte até que encontraram um cavaleiro. O ca-
 valeiro chamava-se Edgar. Um dia a menina fez quinze anos. E um dia o ca-
 valeiro casou-se com a menina e depois o cavaleiro era o príncipe.
 E a menina agora era a princesa. E viveram felizes para sempre.

Cajonada Tardes Cardos
 6 anos



Uma história mágica

Era uma vez um palácio onde vivia uma princesa que vivia feliz.
Um dia a princesa estava a brincar quando ouviu um ruído.
Era um monstro verde feio que a levou para a sua gruta.
O monstro fechou a mesma gruta.

Um dia apareceu um burro mágico que a salvou.
O burro mágico levou-a para o palácio onde o rei e
a rainha a esperavam. A rainha abraçou a filha e o rei
chorou de alegria.

Quando a princesa deu um beijo ao burro por lhe
aproveitar por ele a ter salvo o burro mágico desapareceu. O
burro mágico era um rei. A princesa e o rei viveram
felizes para sempre.

português



Uma história mágica

Era uma vez um palácio que tinha um jardim mágico com muitos pássaros e plantas.

Nesse castelo vivia uma rainha, um rei e uma princesa. Um dia, a princesa estava a passear na floresta, quando viu um lindo príncipe muito bonito, em cima de um cavalo branco. O príncipe tinha cabelo loiro e bonito e olhos azuis. O príncipe apaixonou-se pela linda princesa. Então a menina chegou a casa e contou à rainha e ao rei que tinha um príncipe. Então a rainha e o rei descobriram que a princesa estava doente.

Um dia a menina estava na floresta e ouviu um ruído enorme e a princesa gritou e apareceu o príncipe, salvou-a e levou-a para o palácio e a rainha e o rei agradeceram e deram a princesa casar com o príncipe e viveram felizes para sempre.



O sapato perdido

Estava uma vez uma menina que tinha um sapato lindíssimo. Esses sapatos tinham asas. Um dia voou voou voou tão alto que até ficou presa numa nuvem e gritou: Socorro! Socorro! Ninguém ouviu. Então gritou mais alto: Socorro! Socorro! Gritou ainda mais alto: Socorro! Socorro! Socorro!

Ela gritava socorro porque lhe caíram os sapatos. Então lá veio o senhor condutor do avião e ela foi a correr ~~para~~ ~~menina~~ ~~avião~~ e foi salvar a menina e a menina disse: Obrigada! O senhor condutor foi muito simpático da sua parte. Ah! Não faz mal. E a menina depois disso: Não tem andas não? Podem ser as coisas melhor a menina depois disso: Ah! Tenho tantas saudades dos meus sapatinhos com asas que perdi ontem à noite. Ela pediu ao condutor para lhe a levarse para casa e em pouco tempo ela chegou e ela se despediu. Não digas mais nada, foi só onde é que é bom-te-lá.

O sapato perdido

Era um dia, uma jovem princesa que vivia num castelo e tinha um sapato especial, tão especial que ela andava sempre com ele mas, um dia a princesa perdeu o seu sapato especial. Ela ficou tão aflita, tão aflita que percorreu o palácio todo mas ela não encontrou o seu sapato especial. Então, começou a chorar: "Ai! Ai! Ai! perdi o meu sapato especial!" - Exclamou a princesa. Quando o seu pai apareceu com o sapato na mão a princesa saltou de alegria e foram felizes para sempre.

Juliana - 7 anos

Leonora

Uma história mágica

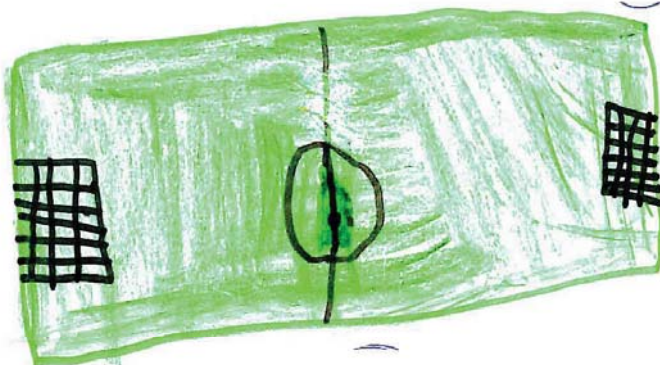
· Era uma vez uma princesa que estava a brincar no quarto e depois o rei e a rainha chamaram-na para ir a uma festa da sua amiga, mas ela não tinha convite. E achava estranho a amiga não lhe ter dado convite para ir à festa de amor. Depois foi a casa dela e a casa era tão bonita, era mesmo tão bonita que a princesa desmaiou. Depois entrou na casa e viu todas as suas amigas. E foi brincar com elas. Depois apareceu um príncipe que mudou a sua vida porque era tão encantador que ela se apaixonou por ele, porque ele era tão belo, mas mesmo tão belo que todas as meninas se apaixonaram mas ela foi a única que se apaixonou mais por ele. Depois, aconteceu uma coisa fantástica, o príncipe ficou-lhe o olho e depois casaram e foram felizes para sempre.



Uma história mágica

Era uma vez um dragão que gostava muito de brincar mas, um dia, conheceu um Cavaleiro com uma espada mágica que, nesse dia, ficou com uma dorção grande e o Cavaleiro não se importou foi para a estrada e conheceu uma menina e foi brincar com essa menina.

De repente, viu uma montanha enorme atrás do Cavaleiro e ela ficou com medo e ao lado da montanha estava um vulcão e depois eles correram pra casa da menina. Ela era aí que tinham de ficar porque essa casa estava bem segura e tinha bonecos de creche e uma boneca e tinha três irmãos um era Pedro outro era Gonzalo e o último era o Refonso. Eles eram gémeos mas um não, era o irmão que era o Refonso.



O sapato perdido

Era uma vez um rapaz que tinha um sapato. O rapaz andava no futebol. Ele um dia foi para o jogo. Quando chegou a bola saiu. Ele o sapato, ele gostava muito, muito, muito, e muito dele. Porque ele era muito bonito, o sapato era colorido, era lindo, era luminoso, era brilhante, era cheio de gradientes, cores real, e das, rasteirinha, e mole, e enorme, e branco, e radiante, belíssimo. Ele não sabia onde estava o seu sapato real e castanho. Ele não queria outro. O pai havia outro igual era importante. O sapato custou um milhão de euros. Ele não tinha dinheiro para nada. O pai não tinha nenhuma moeda nem nenhuma nota, e nada. Ele não tinha dinheiro. O avô não tinha dinheiro. O tio não tinha dinheiro. E a bisavó não tinha dinheiro nem a bisavó.



Uma história mágica

Em uma vez dois dragões amigos que cuspiam fogo. Miguel
um desses dragões quase que morreu mas o dragão salvou-o
e o dragão doente disse:

Ai, ai, ai, ai... Ai, ai, ai, ai...

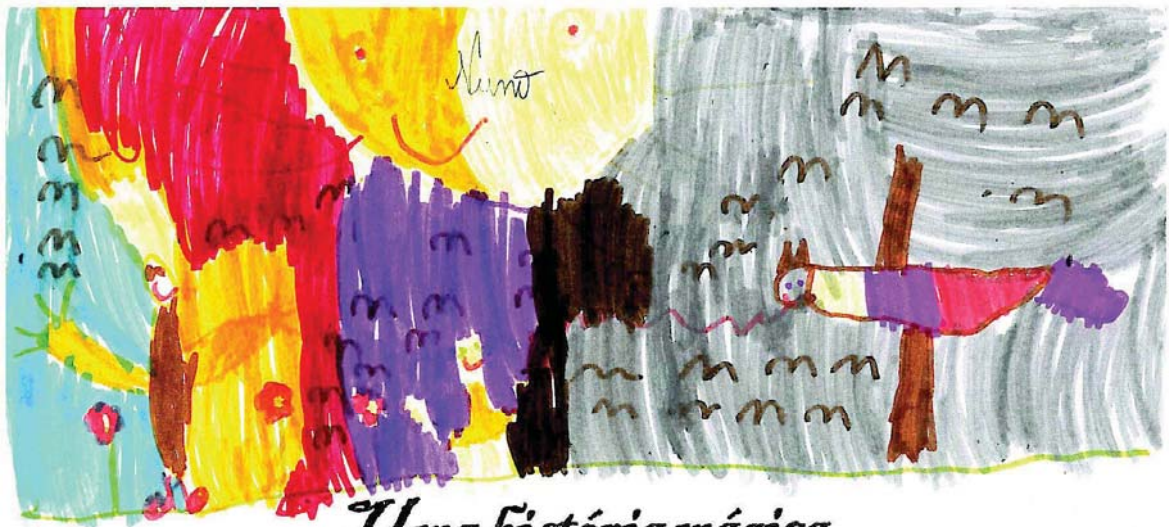
mas o outro dragão disse: ei

Aquele era amigo! não somos dragões!

E o dragão disse:

- eu não sou dragão, sou amigo das pessoas e tanto
como as pessoas gostam das pessoas e as pessoas gostam de mim,

Miguel - 6 anos



Uma história mágica

Era uma vez um dragão que se chamava Tomaz e ele gostava muito de brincar com o seu amigo monstro Zénilque.

Um dia apareceu um cavaleiro que tinha uma espada mágica.

As vezes o dragão dizia assim: - Quer ~~o~~ dragão ~~que~~ tão apetitoso!

O cavaleiro no outro dia foi ver se o encontrava mas não o encontrou. Então o cavaleiro viu o monstro mas teve coragem, saltou para cima dele e o dragão apareceu, mandou fogo ao homem e o homem morreu.

O monstro disse: - Obrigado!

Os filhos do cavaleiro ainda estavam vivos mas eles não sabiam. O filho foi lá e viu também o monstro e perguntou: - Lá? - Este algum cavaleiro?

O monstro disse que sim.

- Você matou o?

- Sim!

- E que? Foi por querer?

- Não, minha menina bonita! Queres ficar aqui a viver como conosco?

A menina aceitou e foram dormir.



Um cavaleiro e uma menina

Era uma vez um cavaleiro com um dragão e com uma espada mágica. Ele era forte mas ninguém queria casar com ele. Um dia o cavaleiro andava a passear com o dragão mas aproximaram-se de um vulcão e o cavaleiro viu uma menina quase a cair no vulcão. Ele foi salvá-la mas ele não conseguia agarrá-la porque ela estava muito longe e ele pensou assim: m m m m. Eu acho que vou buscar os meus amigos para salvar aquela menina. Ele foi chamar os seus amigos mas a menina estava perto de cair no vulcão e ela gritava assim:

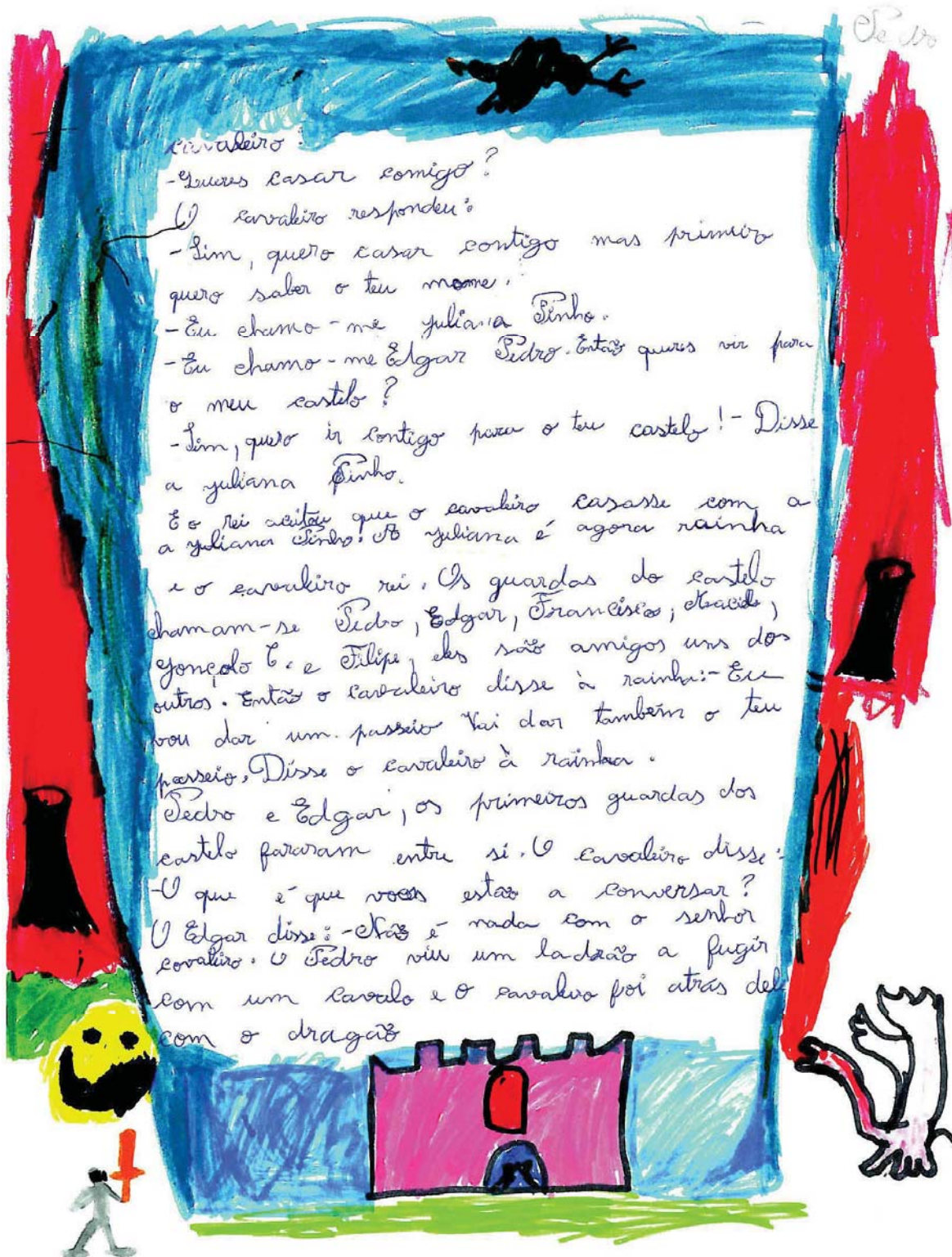
- Socorro! ajudem-me, eu vou cair dentro do vulcão...

Como o cavaleiro ouviu isto:

- Deuses que te ajude? - Perguntou o cavaleiro.

- Sim, meu cavaleiro!

E o cavaleiro salvou a menina. A menina disse ao



Rodrigo

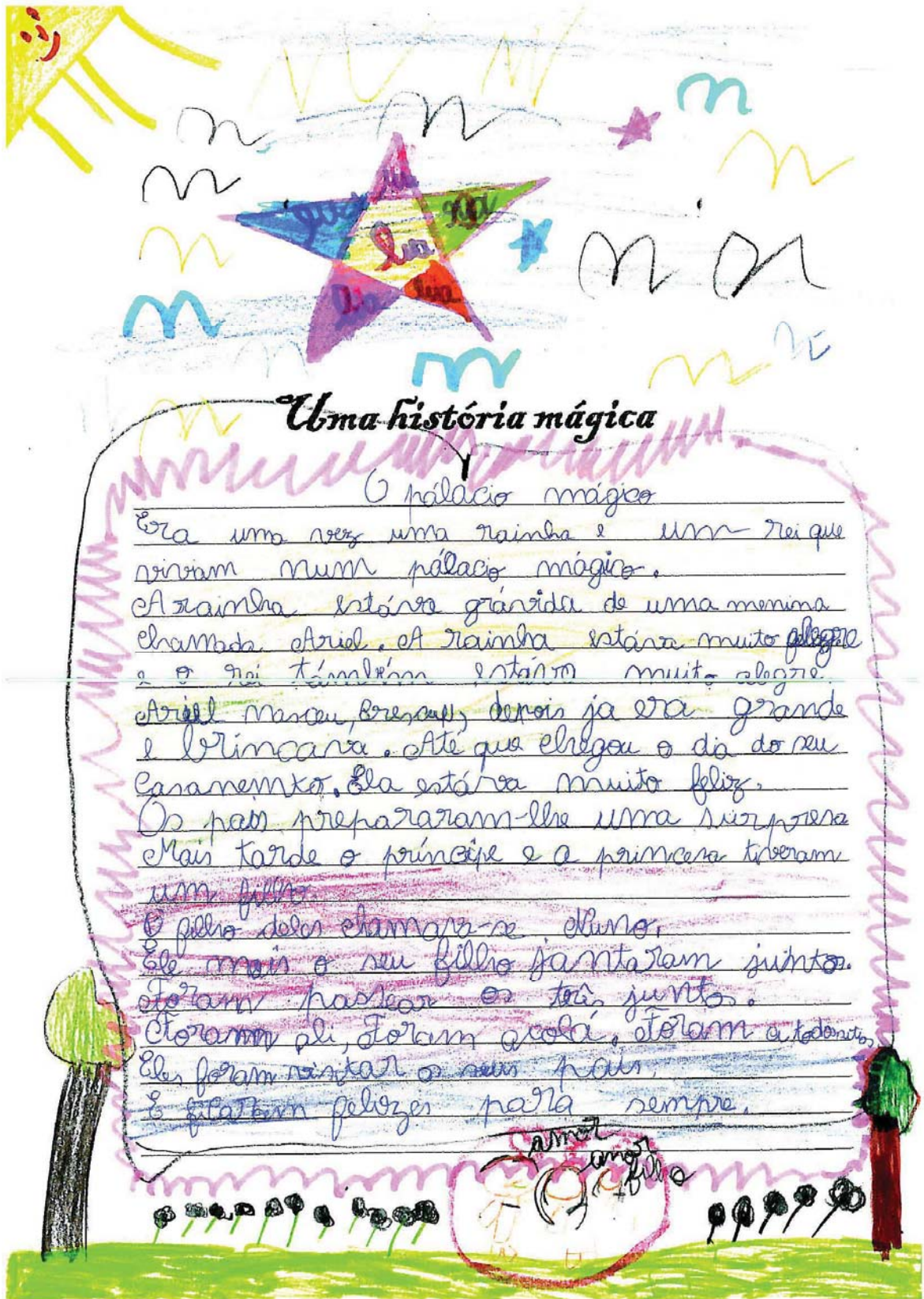
Uma história mágica

Os dinossauros
e era uma vez muitos ~~dinossauros~~ dinossauros
que viviam perto de um local perigoso.
Uma vez um dinossauro viu
umas bolinhas de fogo que ~~saíram~~ saíram
na Terra.

Depois eles não tinham água mas
alguns dinossauros eram grandes e
fizeram feixes de água estava debaixo
da areia.

Alguns ~~dinossauros~~ morreram.

E depois apareceu um ~~monstro~~ monstro e ~~matou~~ matou
depois apareceu um ~~monstro~~ monstro e ~~matou~~ matou
o ~~monstro~~ monstro e ~~matou~~ matou
o ~~monstro~~ monstro.



Uma história mágica

O palácio mágico

Era uma vez uma rainha e um rei que viviam num palácio mágico.

A rainha estava grávida de uma menina chamada Ariel. A rainha estava muito alegre e o rei também estava muito alegre.

Ariel nasceu, cresceu, depois já era grande e brincava. Até que chegou o dia do seu casamento. Ela estava muito feliz.

Os pais prepararam-lhe uma surpresa. Mais tarde o príncipe e a princesa tiveram um filho.

O filho deles chama-se Elmo.

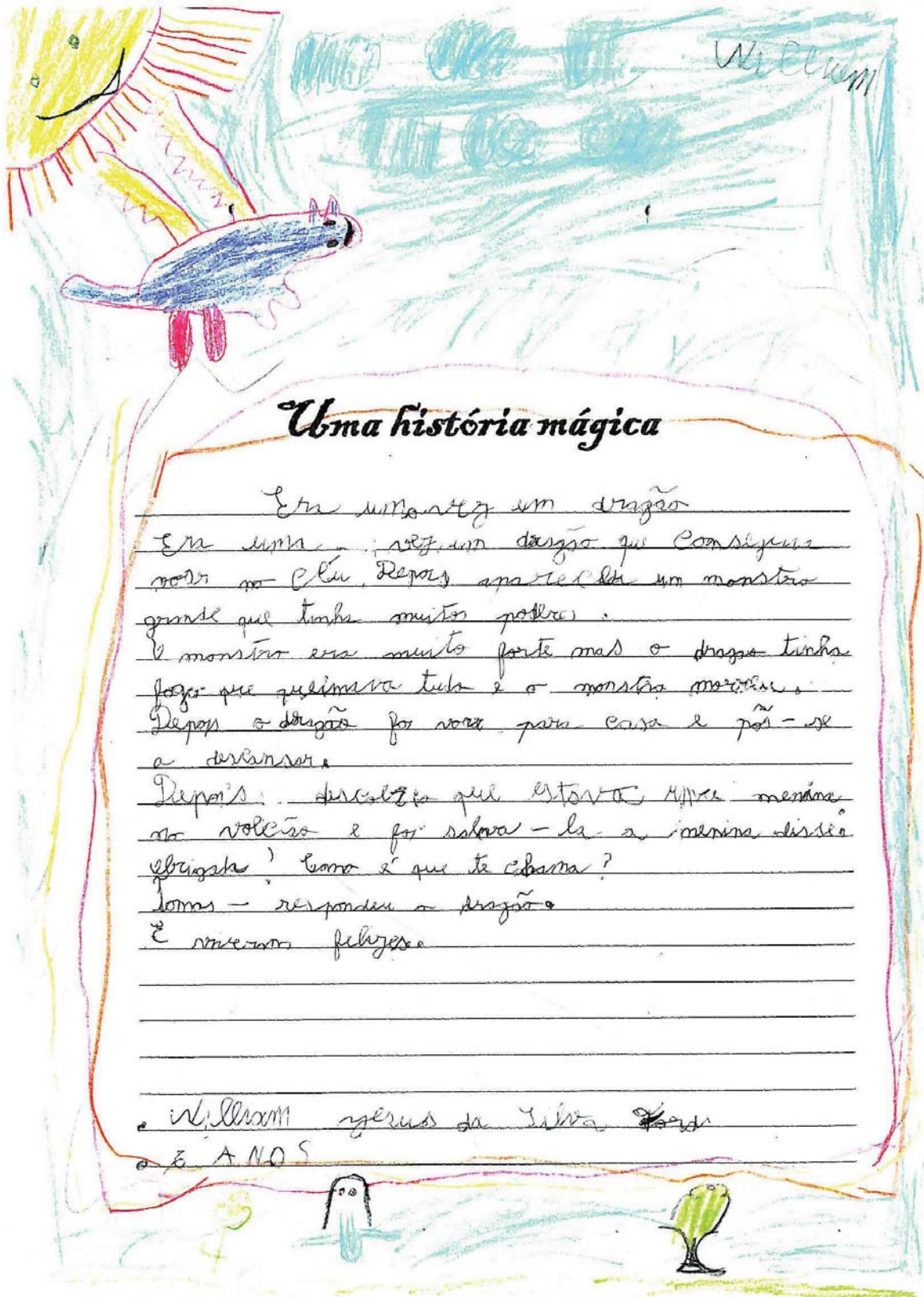
Ele, mais o seu filho jantaram juntos.

Foram passear os três juntos.

Foram ali, foram acolá, foram a todo o lado.

Elas foram visitar o seu pai.

E foram felizes para sempre.



Uma história mágica

Era uma vez um dragão
Era um dragão que conseguia
volar no céu. Depois apareceu um monstro
grande que tinha muito poder.
O monstro era muito forte mas o dragão tinha
fogo que queimava tudo e o monstro morreu.
Depois o dragão foi para casa e pôs-se
a descansar.
Depois a dracônia que estava muito magra
na vulcão e foi salva - la a menina disse
obrigado! Como é que te chamas?
Jornal - respondeu o dragão
E viveu muito feliz.

William nasceu da Silva
6 ANOS

Prova
de
reconhecimento
de
palavras

P. R. P.

PROVA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

Fernanda Leopoldina P. Viana

Iolanda da Silva Ribeiro


Nome: _____










Data de Nascimento: _____ Ano de Escolaridade: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Data da Prova: _____ Pontuação: _____ Inf. Prof.: _____

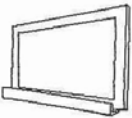









Exemplos:

a)		pombal	pompa	pomba	lomba
b)		potro	poldro	tosco	porco
c)		litro	livro	libra	livre










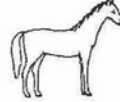
1		badana	baiana	bacana	banana
2		boleia	baleia	balela	poleia
3		capelo	camelo	cabelo	caneco
4		fonte	pente	ponte	ponta
5	4	quarto	quatro	quadra	quadro
6		farra	jorra	barra	jarra
7		escora	escola	escova	escava
8		casado	casaco	cavado	sacado
9		bola	bota	boba	boga
10		morando	molengo	nadando	morango

→ **vira a página**











2


11		quadro	quatro	quadra	guardo
12		faço	lanço	laço	lago
13		sopa	soda	sapo	saco
14		boião	balão	cotão	botão
15		garrano	garfada	garrafa	sarrafo
16		pedaço	palhaço	palhoça	regaço
17		prado	prazo	parto	prato
18		barrada	barroca	carrada	barraca
19		escaca	escapa	escada	estaca
20		queixo	queijo	queimo	beijo

→ **vira a página**

21		marmelo	martelar	martelo	amarelo
22		pense	ponte	dente	pente
23		cadeia	cadela	cadeira	candeia
24		pigarro	cigano	cigarro	cigarra
25		censura	cegonha	tesoura	cenoura
26		quinto	cinto	circo	cinco
27		braço	brado	traço	berço
28		clave	chove	chave	chavo
29		patela	panela	canela	janela
30		cavala	cavado	cavalo	cavaco

→ **vira a página**

31		aranha	amanha	apanha	arranha
32		preto	perto	prego	prelo
33		corda	cobre	dobra	cobra
34		gatinha	grainha	gotinha	galinha
35		bandeira	banheira	bateira	barreira
36		regedor	reflector	cobertor	regador
37		barbo	parco	barco	bardo
38		estrepa	estrela	estreia	estrofe
39		luva	luta	lula	lupa
40		vaca	foca	faca	fava

 **STOP**

5

Prova
de
compreensão
leitora

Nome: _____

Escola: _____

Data _____

ACL 1 - Exemplo

Era um gigante tão alto, tão alto que chegava às nuvens.
Um dia tinha tanta fome que abriu a boca e sem querer engoliu um avião.
Imediatamente começou a doer-lhe a barriga.

E1. Como teria ficado o gigante?

- a) contente
- b) com fome
- c) cheio
- d) adoentado

E2. Onde foi parar o avião?

- a) Ao aeroporto
- b) Às nuvens
- c) À barriga
- d) Ao mar

Nome: _____

Escola: _____

Data _____

ACL- 1.1

Adivinha o que é:

1. Tem duas rodas e pedais e serve para passear

- a) bicicleta
- b) carroça
- c) carro
- d) patins

2. Vem depois do 16 e antes do 18

- a) 15
- b) 16
- c) 17
- d) 19

3. É de vidro e serve para pôr líquidos

- a) chávena
- b) espelho
- c) óculos
- d) garrafa

4. Um móvel que serve para escrever, trabalhar e comer

- a) livro
- b) lápis
- c) mesa
- d) armário

Nome: _____

Escola: _____

Data _____

ACL1- 2

Querido Pai Natal.

Este ano portei-me muito bem.

Queria lápis de cor, um carro, uma bola e sobretudo uma grua. E tudo o mais que me queiras dar.

Beijos

Renato

5. Que prenda é que o menino mais queria?

- a) bola
- b) carro
- c) lápis de cor
- d) grua

6. Quem escreve a carta?

- a) um menino
- b) uma menina
- c) o Pai Natal
- d) a mãe

7. Como te parece que é o Renato?

- a) aborrecido
- b) mau
- c) tímido
- d) bom rapaz

8. Quantas coisas pede?

- a) menos de 3
- b) 2 ou 3
- c) 4 ou mais
- d) menos de 4

Nome: _____

Escola: _____

Data _____

ACL1-4

As joaninhas têm 6 patas e 7 pintas nas costas. Também têm 2 antenas na cabeça. Eu tenho 3 joaninhas.

12. Quantas antenas elas têm no total?

- a) 3
- b) 5
- c) 6
- d) 8

13. O que é que as joaninhas têm em maior quantidade?

- a) antenas
- b) pintas
- c) patas
- d) asas

14. Se me fugir uma joaninha, com quantas fico?

- a) menos de 3
- b) mais de 3
- c) 3
- d) 4

Nome: _____

Escola: _____

Data _____

ACL1-5

Era um gato grande
Que fazia ron-ron
Enrolado na sua almofada
Não abria os olhitos
Depois de acordar
Abanava o rabo
Com ar aborrecido

15. Como é que pensas que esse gato era?

- a) brincalhão
- b) preguiçoso
- c) comilão
- d) aventureiro

16. Como é que passava o dia?

- a) a descansar
- b) a comer
- c) a caçar
- d) a correr

17. Qual é a única coisa que mexe?

- a) os olhos
- b) o rabo
- c) a boca
- d) os bigodes

Nome: _____

Escola: _____

Data _____

ACL 1-6

As andorinhas fazem ninhos com barro e palha debaixo das varandas ou dos telhados das casas. Alimentam-se de insectos que apanham enquanto voam.

18. Onde é que as andorinhas fazem os ninhos?

- a) dentro do barro
- b) na palha
- c) em cima das árvores
- d) nas casas

19. Onde encontram comida?

- a) no rio
- b) no campo
- c) no ar
- d) na água

20. O que comem?

- a) sementes
- b) frutas
- c) leite
- d) insectos

Nome: _____

Escola: _____

Data _____

ACL 1.7

Um morango muito vaidoso queria tirar o montão de manchas que tinha na cara.

Uma minhoca que o queria ajudar disse:

- Conheço uma fada que tem uma solução!

21. Como achas que era a minhoca?

- a) despistada
- b) generosa
- c) convencida
- d) valente

22. Que título poderá ter este texto?

- a) O morango tem um problema
- b) A minhoca convencida
- c) O morango procura amigos
- d) A minhoca não sabe o que fazer

23. Quem tem de resolver o problema?

- a) a minhoca
- b) uma fada
- c) uma joaninha
- d) um mágico

24. Que é que a fada provavelmente irá fazer?

- a) comer o morango
- b) pôr mais manchas
- c) tirar as manchas
- d) não fará nada